Adriano Picarelli • Rosângela Doin de Almeida



GEOGRAFIA

LIVRO DO PROFESSOR

4ª SÉRIE
ENSINO FUNDAMENTAL
(de acordo com a lei n° 9.394/1996)



5º ANO
ENSINO FUNDAMENTAL
(de acordo com a lei n° 11.114/2005)

Kátia Cristina Stocco Smole
Maria Ignez de Souza Vieira Diniz

LIVRO DO PROFESSOR
PARTE GERAL

ENSINO FUNDAMENTAL

Edição conforme o Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa (1990)

Rede Salesiana de Escolas
Livro do Professor - Parte Geral. Brasília: Cisbrasil - CIB, 2011.
24 p. (Coleção RSE)

I. Rede Salesiana de Escolas. 1. Livro do Professor.

Endereço: SHCS CR – Quadra 506 – Bloco B – Lojas 65 / 66 – Asa Sul • Brasília – DF – CEP 70350-525
Telefone: (0XX61) 3214-2300 • *E-mail:* cisbrasil@salesianosdobrasil.org.br

Coordenadoras: Kátia Cristina Stocco Smole
Maria Ignez de Souza Vieira Diniz

Editor: Prof. Gleuso Damasceno Duarte

Coordenador de Arte: Marcos Lourenço

Coordenador Editorial: Hermínio José Casa

Coordenador de Produção: Marcelo Martins

Assessora Editorial: Ester Tertuliano Rizzo

Capa e Projeto Gráfico: Lápis Lazúli

Revisão: Seculus Editoração
Suely Gonçalves Soares

Diagramação: Mariângela de Almeida Duarte
Marcelo Martins

Equipe Administrativa
Endereço: SHCS CR – Quadra 506 – Bloco B
Lojas 65 / 66 – Asa Sul
Brasília – DF – CEP 70350-525
Tel.: (0XX61) 3214-2300 – Fax: (0XX61) 3242-4797
E-mail: cisbrasil@salesianosdobrasil.org.br

Equipe de Comunicação e *Marketing*
Endereço: Av. Amazonas, 6825/3º andar – Gameleira
Belo Horizonte – MG – CEP 30510-000
Tel.: (0XX31) 3332-2087
E-mail: celio.asses@rse.org.br

Equipe Editorial
Endereço: Av. Amazonas, 6825/3º andar – Gameleira
Belo Horizonte – MG – CEP 30510-000
Tel. (fax): (0XX31) 3375-9664
E-mail: editorial@rse.org.br

Equipe Pedagógica
Endereço: SHCS CR – Quadra 506 – Bloco B
Lojas 65/66 – Asa Sul
Brasília – DF – CEP 70350-525
Tel.: (0XX61) 3214-2300 – Fax: (0XX61) 3242-4797
E-mail: pedagogico@rse.org.br

Impressão
EGL – Editores Gráficos Ltda.
Endereço: Av. Professor Magalhães Penido, 1011 – São Luiz
Belo Horizonte – MG – CEP 31270-700
Tel.: (0XX31) 2111-7373 – Fax: (0XX31) 2111-7374

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Prezados Professores,

A coleção de livros didáticos usada nas escolas da RSE e suas conveniadas é fruto do trabalho de professores, pedagogos e técnicos altamente qualificados. Por sua qualidade, equipara-se aos melhores materiais didáticos do País. Por suas inovações, concretiza um projeto audacioso e pioneiro. De fato, a RSE é a primeira rede de escolas brasileiras a construir uma coleção completa de livros didáticos para a educação básica, fundados em um projeto pedagógico único, integrado, sem discrepâncias metodológicas, sem compartimentação de conteúdos.

Mais ainda: nossa coleção antecipou nas escolas da Rede o uso de práticas pedagógicas que agora são adotadas pelo governo federal para melhorar a qualidade da educação básica. As mudanças em implantação pelo MEC mudam o foco das atividades docentes e discentes: em vez de priorizar a memorização de conteúdos cobrados tradicionalmente no vestibular, exigem dos concluintes do ensino médio e candidatos a uma vaga no ensino superior federal o domínio de competências e habilidades que dependem não de simples memorização, mas de um desenvolvimento progressivo, ao longo dos anos de formação básica.

Consequentemente, a tarefa dos educadores deve concentrar-se em ajudar os estudantes a desenvolver, entre outras competências,

- a capacidade de raciocínio e o espírito crítico;
- a capacidade de confrontar informações de diferentes fontes, para construir o próprio conhecimento;
- a capacidade de resolver situações-problema, relacionando conhecimentos adquiridos à realidade em que vivem;
- a capacidade de expressar de maneira lógica as próprias ideias...

exatamente como determinam as diretrizes para a elaboração dos materiais didáticos da RSE (Cf. *Marco Referencial*).

Apesar do pouco tempo de uso dos livros, na maioria das escolas já se percebem resultados gratificantes, como revelam as avaliações de alunos e professores, realizadas a cada ano.

Aperfeiçoada com essas avaliações, a coleção completou-se em 2010 e já começa a segunda edição dos primeiros livros. Ao iniciar essa etapa de nossa caminhada, temos a firme convicção de continuar oferecendo a nossos alunos uma educação adequada aos novos tempos, tão carentes de *bons cristãos e honestos cidadãos*.

Caros mestres,

Aproveitem esse valioso recurso posto à sua disposição e usem os livros de modo sistemático em suas aulas. Assim, estarão ajudando os alunos a transformá-los em ferramentas facilitadoras de um aprendizado à altura das exigências atuais. Lembrem-se: para o aprendizado não bastam as boas ferramentas. É indispensável o envolvimento do mestre na orientação do aprendiz, para que esse aprenda a usá-las. Por isso, seu compromisso com o projeto pedagógico adotado pela escola em que trabalha é essencial para que os alunos alcancem a realização nos estudos, na vida pessoal e nas futuras arenas profissionais.

Nunca será demais lembrar que o sucesso de seus alunos é o sucesso de sua comunidade educativa. Mais que isso, **é o seu sucesso** como profissional competente, como educador engajado na formação das novas gerações.

Cordialmente,

Pe. Nivaldo Luiz Pessinatti
Ir. Ivanette Duncan de Miranda
Diretores da RSE

Caro Professor,

Este livro foi concebido para ser um espaço de diálogo dos autores e da coordenação pedagógica da Rede Salesiana de Escolas com você, professor. Ele é resultado de um longo processo de estudos, reflexões e discussões coletivas. Foram construídos consensos teórico-metodológicos, delineadas intenções e proposições, definida a forma, escolhidos os conteúdos e muito mais.

Em primeiro lugar, este livro não é apenas um complemento do livro do aluno, que pode ou não ser lido e levado em conta. É fundamental que ele seja um instrumento orientador do seu trabalho, porque nele estão explicitadas nossas concepções de escola, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, de avaliação, de trabalho coletivo e em grupos, além de uma visão geral do recorte curricular para cada ano. Esses temas gerais compõem a primeira parte do livro, e as ideias neles contidas devem impregnar e permear sua prática de sala de aula. Os textos explicitam o que pensamos e as ideias que estão presentes em toda a obra, desde a escolha dos conteúdos até a proposta e organização das atividades, sugestões e indicações de outros recursos didáticos.

Na segunda parte, você encontra orientações para o trabalho que se pretende desenvolver com o aluno, com apoio do livro destinado a ele. Nela, estão as concepções da área curricular e da disciplina a que se refere o livro e o detalhamento do trabalho proposto com os alunos, com a explicitação das intenções, objetivos, organização e recursos para a realização das atividades, possibilidades de ampliação das situações de aprendizagem e orientações sobre avaliação durante o trabalho.

Por tudo isso, este livro deve acompanhá-lo no seu dia a dia, nos momentos de planejamento, quando as dúvidas surgirem, nas discussões com outros educadores e professores.

É através dele que nos colocamos como colegas e parceiros no trabalho de sala de aula e na tarefa de educar nossas crianças e jovens para um futuro que sonhamos muito melhor.

Sucesso!

Autores e Coordenação Pedagógica

SUMÁRIO

É preciso que a escola reflita sobre sua função como instituição da sociedade, para que seu projeto pedagógico possa tornar-se real.

A escola vive um momento crítico de identidade uma vez que está inserida em uma sociedade na qual a informação parece ser a moeda mais valiosa. De fato, é inquestionável a riqueza de informações a que é possível se ter acesso independentemente da escola, assim como a mobilidade dessa informação. Aquilo que hoje constitui última notícia, a mais recente tecnologia, o medicamento mais efetivo é rapidamente ultrapassado e substituído.

Acompanhar a quantidade e a velocidade da informação tem gerado muita angústia e diferenciado aqueles que têm acesso mais fácil a ela. Estar rigorosamente atualizado é impossível na prática. Por outro lado, sabemos que esse processo de mudança das informações tende a ser cada vez mais acentuado, porque ele tem se sustentado na utopia da melhoria da qualidade de vida, desejo de toda a humanidade.

Se a informação está aí, à mão, por meio de acessos rápidos e interessantes, para que a escola? Por que aprender a Matemática do século III a.C.? Por que estudar os pensadores do Renascimento? Será que não basta ler sobre essas coisas em algum *site*?

Porém, exatamente pelo fato de a informação tornar--se cada vez mais rapidamente obsoleta, ela em si tem pouco valor. Saber determinado fato hoje pode significar nada amanhã.

A escola, portanto, não pode estar voltada exclusivamente para a informação. Não é essa a sua função. Sua função é a formação das novas gerações para o mundo do conhecimento. Por isso, a informação só terá importância na escola, se for usada para alcançar o conhecimento.

A ESCOLA DO CONHECIMENTO

Conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que se está, estabelecendo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato. O conhecimento, assim, passa a ser uma rede de significados. A apropriação do conhecimento é, portanto, entendida como um processo constante de transformação e atribuição de significados e relações entre eles. Nesse processo, a cada nova interação com objetos do conhecimento, a cada possibilidade de diferentes interpretações, um novo ângulo se abre, um significado se altera, novas relações se estabelecem, outras possibilidades de compreensão são criadas.

Nesse sentido, cabe à escola romper com as teorias lineares que dão sustentação ao modelo tradicional de ensino, caracterizado pela transmissão de informações, prerrequisitos, etapas rígidas e formais de ensino e aprendizagem, cadeias de conteúdos, escalas de avaliação da aprendizagem. Ao entendermos o conhecimento como a meta da escola, consequentemente temos que a apreensão de um conceito, ideia, fato, procedimento se faz por meio das múltiplas relações que o aprendiz estabelece entre os diferentes significados desse mesmo conceito, ideia ou fato. A compreensão do que é aprendido e sua estabilidade como aprendizagem significativa dependem da qualidade e quantidade de relações que são estabelecidas entre as diferentes significações do que se está aprendendo.

Na escola, essa perspectiva implica articular o ensino e a aprendizagem, o conteúdo e a forma de transmiti-lo, proporcionando, cada vez mais, um ambiente escolar favorável à aprendizagem, no qual todas as ações favoreçam o processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e incorporar dados novos ao repertório de significados. Assim, aquele que aprende pode utilizá-los na compreensão dos fenômenos e no entendimento da prática social.

Resumindo, a função da escola está diretamente ligada a ensinar a conhecer, formar para compreender, desenvolver o pensar para que crianças e jovens saibam lidar com as informações e estabelecer relações entre elas, sejam elas quais forem, mas, mais que isso, saibam escolher, decidir, projetar, agir e criar, porque conhecem.

Do Projeto Pedagógico da RSE, é importante destacar que:

A proposta salesiana – baseada na razão, na religião e no amor educativo, aspectos que estão inter-relacionados tanto nos fins e conteúdos como nos métodos e meios, visando ao desenvolvimento integral da criança e do jovem – apresenta o currículo, levando em conta a cultura herdada da humanidade e as questões modernas do homem e da sociedade. A abordagem do conhecimento deve superar a educação meramente especializada ou acadêmica, entendendo o aluno como ser uno, atendendo-o em suas diferenças.

A perspectiva salesiana valoriza as pessoas em seu processo de individualização e socialização, as realidades terrenas, desenvolvendo o sentido crítico, cuidando da preparação para a liberdade, para a vida e o exercício profissional.

Isso implica organização e planejamento da escola e do ensino para que se alcance efetivamente o espaço do conhecimento de natureza tanto científica, quanto social e ética. Resultam daí consequências diversas estabelecidas no Projeto Pedagógico da RSE. Algumas delas estão detalhadas no Projeto, e outras, de natureza mais didática, merecem análise mais cuidadosa.

O ENSINO PARA A APRENDIZAGEM

Toda a estruturação do ensino, seu planejamento, as atividades, os recursos e a avaliação exigem reflexão dos educadores e ações coerentes com as metas estabelecidas pelo projeto pedagógico de cada escola.

Uma vez que aprender significa estabelecer relações, é necessário que as atividades propostas estejam relacionadas ao universo de conhecimentos, experiências e vivências do aluno, para que, a partir daí, ele possa ir além, ultrapassar o senso comum e posicionar-se. Isso não significa que tudo deva estar diretamente ligado à prática ou à realidade concreta observável, mas sim que permita ao aluno entender a lógica do que lhe é ensinado a partir do que ele sabe.

As atividades e tarefas devem favorecer ao aluno formular problemas e questões que de algum modo o interessem, o envolvam ou que lhe digam respeito. Nesse sentido, ensino e avaliação se aproximam, pois a formulação de novas questões só é possível a partir do que foi compreendido.

A avaliação, entendida como articuladora dos processos de ensinar e aprender, é pensada de tal modo que o aluno possa participar com responsabilidade do processo de aprendizagem, não apenas durante as atividades, mas também ao tomar consciência do que ele já sabe, do que precisa aprender e do que ainda é uma dificuldade para ele.

A percepção da aprendizagem passa pela avaliação e também pela oportunidade de o aluno transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de vida. Ou seja, a aprendizagem deve provocar modificações no comportamento e até mesmo na formação do aluno, de modo a torná-lo capaz de enfrentar situações diversas e elaborar seu projeto de vida pessoal. Para a intervenção crítica na realidade e para o desenvolvimento de uma postura cidadã, é importante a vivência de simulações de situações práticas, experiências de vida com problemas realistas, em contextos conhecidos ou distantes do aluno.

O processo de aprendizagem que se estrutura da forma como foi colocada até aqui denomina-se aprendizagem significativa. Apesar de parecer óbvio, algo que é aprendido só modifica os valores, as motivações, o sistema conceitual e a própria autoestima daquele que aprende se "fizer sentido" para ele. Ninguém aprende pelo outro.

Quanto mais significativo o conteúdo aprendido tanto mais rápido será o próprio processo de aprendizagem. Ou seja, é menor o número de repetições necessárias para aprender e mais duradoura é a disponibilidade do conteúdo na rede de significados do aluno.

A ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS EM ÁREAS DO CONHECIMENTO

Os livros desta coleção foram organizados e produzidos segundo uma concepção de articulação das disciplinas em áreas do conhecimento.

A organização curricular em áreas tem por objetivo reunir os conhecimentos que compartilham os mesmos objetos de estudo, facilitando a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar integradora e crítica.

Para se conduzir o ensino de forma compatível com uma formação ampla, alicerçada no conhecimento, é preciso intenção e consciência para que, em cada aula de cada disciplina, desenvolvam-se valores e linguagens, realizem-se investigações e apresentem-se contextos significativos. Além disso, cabe a cada área auxiliar o aluno a estabelecer as sínteses necessárias, a partir dos diferentes discursos e práticas de cada uma das disciplinas.

As áreas propostas no Projeto Pedagógico da RSE são as mesmas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em especial os do ensino médio (PCNEM), com as devidas adaptações para o ensino fundamental, ou seja:

- *Linguagens e Códigos*: Arte, Educação Física, Informática, Língua Portuguesa e Língua(s) Estrangeira(s).
- *Ciências da Natureza e Matemática:* Ciências e Matemática, Química, Física, Biologia.
- *Ciências Humanas:* Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Cada área – com suas noções, conceitos, habilidades, procedimentos, aplicações e soluções de problemas concretos – viabiliza, na prática, as próprias concepções socioculturais e epistemológicas, estas últimas entendidas como os princípios, hipóteses e resultados específicos de uma determinada ciência ou disciplina.

A organização por áreas do conhecimento implica fortalecimento do plano pedagógico, a partir de um trabalho coletivo dos educadores/professores envolvidos e exige a atuação constante da coordenação pedagógica, bem como a formação continuada de professores, aumentando a comunicação e o sentido de corresponsabilidade por esse projeto pedagógico.

O ensino e os materiais da proposta pedagógica são pensados para que a integração de conhecimentos se efetive; assim, projetos e atividades mais globalizadas, envolvendo o desenvolvimento de várias habilidades e conectando conceitos e contextos, estão presentes na metodologia de trabalho.

AS HABILIDADES COMUNS

Este projeto prevê que a integração entre as disciplinas e as áreas se faça pelas concepções e pressupostos teórico-metodológicos comuns a todas elas e por meio do *desenvolvimento de habilidades escolares comuns*, que passam a ser metas de todo o material, de todas as dimensões da escola e de todos os profissionais envolvidos neste projeto.

Essas habilidades comuns são:

- Leitura e interpretação de diferentes linguagens: textos narrativos, poéticos, informativos; mapas, fotos, gravuras, documentos de época, desenhos, gráficos, tabelas, etc.
- Escrita: produção de textos em diversas linguagens; organização e registro de informações.
- Expressão oral: exposição de ideias com clareza, argumentação coerente; análise de argumentações de outras pessoas.
- Análise e interpretação de fatos e ideias: coleta e organização de informações; estabelecimento de relações; formulação de perguntas e hipóteses.
- Mobilização de informações, conceitos e procedimentos em situações diversas.

As três primeiras habilidades dizem respeito diretamente à comunicação e foram escolhidas como resposta à crítica constante de que os alunos não aprendem ou apresentam dificuldades de aprendizagem e acesso ao conhecimento pelo fraco domínio dessas capacidades com caráter instrumental. Já a análise e a interpretação de fatos e ideias e a mobilização de conhecimentos estão mais ligadas ao estabelecimento de relações e são essenciais para o enfrentamento e a resolução de situações em qualquer área do conhecimento.

A COMUNICAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Quando a escola e cada sala de aula são consideradas locais de conhecimento compartilhado, a aprendizagem deixa de ser um processo meramente individual, ou mesmo limitado às relações professor-aluno. Ao contrário, aprender é um processo que se dá imerso em um grupo social com vida própria, interesses e necessidades próprias e dentro de uma cultura específica.

Nessa concepção, alunos e professores são vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, com a oportunidade que têm de interagir com outras pessoas, com objetos de conhecimento e em situações que exijam envolvimento. Para isso, precisam dispor de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar, dos projetos que desejam realizar.

Nesse contexto, a comunicação entre os envolvidos no processo de trabalho na escola e na classe é vista como essencial, para dar sentido às mensagens trocadas nas variadas situações e como possibilidade de fornecer novas formas de ver, de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar e relacionar as informações recebidas de modo a construir significados.

Aprender com o outro, no âmbito dos professores, exige o trabalho coletivo. A coleção da Rede Salesiana foi idealizada e construída dentro dessa perspectiva, seja pela constituição das áreas que aproximam disciplinas com objetos e procedimentos comuns, seja pela proposição de temas interdisciplinares, seja pelas habilidades comuns a serem trabalhadas em todos os materiais. Essas questões apontam para a necessidade de que o trabalho coletivo se instale na escola, como espaço onde dificuldades são analisadas, ideias são trocadas e criadas e experiências profissionais diversas se somem para a construção de ações integradoras e coerentes junto aos alunos.

Na dimensão dos alunos, seus conhecimentos, interesses, preocupações e desejos, a intervenção do professor, bem como a troca com seus pares podem fazer com que se sintam envolvidos em um processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provocam aprendizagens e o enriquecimento de todos.

Nesse aspecto, a linguagem adquire papel fundamental por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração, pela veiculação de diferentes opiniões e formas de raciocínio.

Variando os processos e formas de comunicação, ampliam-se as significações para uma ideia surgida no contexto da classe. A ideia de um aluno, quando colocada em evidência, provoca uma reação nos demais: forma uma teia de interações e permite que diferentes competências sejam mobilizadas durante a discussão.

Isso ocorre porque o aluno atribui um sentido pessoal às informações que professor, colegas e textos lhe oferecem. Comunicar compreensões contribui para a superação dos erros, dos mal-entendidos e clarifica o próprio pensamento do aluno sobre ideias e fatos.

Compartilhar ideias, mesmo as errôneas, promove conexões entre o senso comum e os conceitos sistematizados, leva à reflexão e evidencia as contradições, contribuindo para a transformação do entendimento intuitivo em uma compreensão mais completa e adequada.

TRABALHO EM GRUPO: ESTRATÉGIA PARA APRENDER

Em situações de grupo cooperativo, seja entre professores, seja entre alunos, nos momentos de trabalho coletivo ou na aula dentro do grupo da classe, várias habilidades e atitudes são exigidas, tais como considerar todos os pontos de vista, ser coerente, racional, justificar as próprias conclusões e ouvir o outro. É nesse processo, por meio de uma negociação de significados, que se estabelece a aprendizagem.

Em qualquer grupo, deve haver sempre o desenvolvimento do respeito pelas diversas ideias, bem como a valorização e a discussão do raciocínio, das soluções e dos questionamentos de todos. Isso gera elementos para a construção de uma comunidade social e intelectual na escola e na classe e coloca a necessidade de muitas propostas para o trabalho em grupo: duplas, trios, quartetos ou todo o coletivo.

Organizar um trabalho de grupo não se restringe a pedir que professores ou alunos se reúnam. Um agrupamento pode ser considerado grupo apenas quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de um objetivo comum ou uma tarefa específica. No desenvolvimento dessa tarefa, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante do grupo, que tem um objetivo comum a todos. No trabalho em grupo, cada participante exercita sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista.

Ao organizar o trabalho de grupo, é preciso ter bem claros os objetivos que se desejam alcançar em cada situação. Por isso, o tamanho dos grupos e a escolha dos parceiros ou composição desses grupos pode ser feita pelos alunos ou pelo professor, conforme os objetivos.

Ao realizar a tarefa proposta, os participantes devem ser estimulados a fazer uma discussão, levantar o problema central da atividade, organizar e dividir o trabalho para executar o que foi solicitado, buscando formas conjuntas de realizar as ações propostas.

Ao aprender a escutar e discutir as diferentes ideias que se colocam durante a realização da tarefa, são desenvolvidos processos de comunicação por meio da linguagem oral e escrita, e é possível a cada componente do grupo explorar e desenvolver suas habilidades de descrever, explicar, questionar, argumentar, construindo sua individualidade dentro do grupo.

Cada grupo, ao longo de sua existência, passa por várias fases, nas quais os participantes podem desempenhar e assumir diferentes papéis. Todo grupo deve contar com um coordenador das discussões, alguém que controle o tempo, e um relator do trabalho. A cada encontro, os papéis no grupo podem ser trocados para que todos possam vivenciar as atribuições e problemas de cada função e entender que o grupo só funcionará se cada um fizer sua parte.

Não é simples o desenvolvimento do trabalho em grupo. Ser grupo, aprender a trabalhar em grupo, compreender as funções e dimensões desse trabalho exigem frequência dos participantes, planejamento e registro de ações, coordenação de pontos de vista, entre muitas outras coisas. No entanto, a aposta nessa forma de trabalho, seja para alunos, seja para professores, é uma das formas mais diretas para desenvolver atitudes de cooperação, de convivência com as diferenças, de compartilhar espaços de vivência, ou seja, algumas das ações mais importantes para aquilo que comu-

mente chamamos de cidadania.

No cotidiano da maioria de nossas escolas, a avaliação ainda é refém de uma concepção psicométrica da inteligência, isto é, a avaliação é encarada como a medida da diferença entre o que o aluno produz e o que o professor ensinou durante um certo período de tempo. A busca por provas objetivas, a elaboração de testes de rendimento escolar, as formas de avaliação padronizadas, a classificação dos alunos em fortes, médios e fracos são práticas claramente amparadas na orientação psicométrica, que continuam sendo empregadas até hoje.

Na prática escolar decorrente dessa concepção, o ato de avaliar permanece de modo geral centrado na busca de informações quantitativas e precisas, a partir das quais são atribuídas classificações aos alunos ou tomadas decisões unilaterais sobre suas competências, seus conhecimentos, suas possibilidades de continuar ou não aprendendo.

Ao final de uma etapa ou de uma fase de ensino, durante a qual se espera que os alunos tenham concluído sua aprendizagem, são realizadas provas escritas, geralmente individuais, que buscam cobrir todo o conteúdo abordado pelo professor.

O valor da aprendizagem traduz-se, então, por meio de uma nota ou conceito e, em grande parte, a avaliação corresponde a uma prática para estimular e controlar o aluno. Por meio dela, a escola seleciona, hierarquiza e regula sua conduta.

Nessa avaliação escolar, que tem a medida como fundamento, pretende-se comprovar o conhecimento transmitido aos alunos, por vezes de modo independente da forma como foi trabalhado ou de como os alunos se apropriam de noções e conceitos. Caracterizada por sua pretensa objetividade, fechada em conteúdos pontuais e fragmentados, fundada em uma concepção de inteligência que pode ser medida, essa avaliação inclui, também, as ideias de prerrequisitos e de conhecimento encadeado e linear.

O desafio proposto é o de romper com a avaliação classificatória e fortemente seletiva, que separa o ensino da aprendizagem, uma vez que ela pode legitimar a verificação do conhecimento transmitido, mas não constitui instrumento que permite saber qual a aprendizagem real do aluno e, especialmente, não permite que ele se conscientize de sua aprendizagem.

Enquanto a preocupação de professores da instituição estiver centrada na busca de um rendimento máximo dos alunos em direção a uma série fixa de objetivos que racionalizam o ensino, ficará a impressão de que o saber é fragmentado em compartimentos estanques, que ano a ano vão constituindo subtotais que devem ser adicionados uns aos outros.

O processo classificatório e seletivo, como sistemática da avaliação escolar, encontra-se adoecido. Isso tem contribuído para gerar distorções em aspectos básicos da educação escolar dos alunos, tais como a perda da vontade de aprender, de estar na escola; uma relação deturpada com o conhecimento e um uso desestimulante de sua inteligência. Tais situações podem estar relacionadas ao desinteresse pela escola e certamente contribuem para o sentimento de fracasso que ronda o ensino e a aprendizagem.

Esse projeto deve, portanto, ultrapassar esse modelo, evitando que as distorções apontadas permaneçam ou mesmo que ocorram.

Tarefa complexa, a avaliação exige do professor e da escola a lembrança de que têm em mãos um ser humano em formação, com seus sonhos e desejos, que necessitam ser transformados em projetos pessoais que possam ser realizados. Certamente não cabe apenas e essencialmente à escola a realização de tais projetos, mas não há dúvidas de que a instituição escolar pode compartilhar deles, incentivá-los ou impedir que os alunos desistam de seus anseios.

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NESTA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para se pensar a avaliação escolar, seu processo e atores, é importante saber que muitas são as forças que interferem diretamente no processo de avaliar. Algumas delas são: a forma como pensamos a inteligência, a concepção de conhecimento que temos, a relação da escola com a família, as condições de trabalho do professor e a didática que ele utiliza.

A inteligência é associada à capacidade de criar e ter projetos. Isso traz para a prática docente a necessidade de olhar o aluno como alguém que pode, é capaz e deseja aprender. Certamente, nem todos aprenderão ao mesmo tempo, nem da mesma forma, porque há formas diferentes de dispor das capacidades da inteligência e, portanto, de aprender. Nessa perspectiva, avaliar não é comparar pessoas.

O desafio colocado por essa forma de olhar o aluno é extremamente diferenciado: requer percebê-lo em suas dimensões cognitiva, afetiva e cultural, de forma a compreendê-lo melhor em suas diferenças, em suas crenças, em sua forma de aprender. Esse olhar precisa possibilitar a autonomia do aluno para deliberar e realizar ações, responsabilizando-se por essas ações e por sua aprendizagem. A avaliação é, portanto, responsável por fazer com que o aluno perceba o valor do que aprende.

A sala de aula deve tornar-se o espaço privilegiado do conhecimento compartilhado, onde a escola e os saberes que ela veicula devem estar a serviço da formação do aluno e da realização de seus projetos pessoais.

O professor passa a ser o coordenador, o articulador das ações, para que o espaço da sala de aula torne-se um lugar em que os alunos participam de uma proposta de trabalho que também é dele; encontrando segurança para aprender, expressar-se e assumir compromissos individuais e coletivos. Isso significa que a proposta de ensino do professor, ainda que focada nos conteúdos propostos, considera o aluno,

negocia com ele, escuta de fato o que ele tem a dizer, suas incompreensões e contribuições.

Os conteúdos trabalhados na escola precisam ser abordados de forma a garantir que todos os alunos aprendam. Nesse sentido, cabe aos professores das disciplinas que compõem o currículo a tarefa de permitir ao aluno uma aprendizagem significativa e relevante dos saberes escolares, incluindo o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes.

Consequentemente, a forma de ensinar e de avaliar os conteúdos deve permitir ao aluno uma visão ampliada das diversas relações que podem ser estabelecidas entre uma disciplina e as demais áreas do conhecimento, e da função que elas assumem na sua formação. Espera-se que o processo de avaliação desvele ao aluno o que ele aprende e como ele aprende para que tenha confiança em sua forma de pensar, de analisar e enfrentar novas situações.

Assim, para os alunos, professores e demais integrantes da equipe escolar, avaliar implica recolher, descrever, analisar e explicar o processo de ensino e aprendizagem. Uma ação regulada e refletida em função de um presente e de um futuro esboçado por um projeto, tanto no sentido pedagógico quanto no individual. As informações são coletadas em função do valor atribuído à aprendizagem que se espera obter por meio do processo de ensino.

Dessa forma, o ato de avaliar cria a possibilidade constante de reflexão sobre o projeto pedagógico, suas metas, suas possibilidades e a localização de cada aluno, suas aprendizagens e necessidades em relação às metas estabelecidas. Já para o aluno, a avaliação tem função de torná-lo ator e autor de sua aprendizagem.

Buscar a formação de uma consciência reflexiva por parte do aluno significa, entre outras atitudes, que ele precisa assumir a parcela que lhe cabe de responsabilidade sobre a sua aprendizagem. Para isso, deve perceber que a avaliação serve para aconselhar, informar, indicar mudanças, funcionando em uma lógica cooperativa que faz do diálogo uma prática e da reflexão, uma constante.

Em síntese, para professores e alunos, a avaliação deve ser como uma lente que permite uma visão cada vez mais detalhada sobre o processo de ensinar e aprender. Ela é o elemento articulador do processo de ensino e aprendizagem pelo acompanhamento que faz das ações pedagógicas e seus resultados junto aos alunos.

A avaliação, portanto, constitui, para todos os envolvidos, o inventário de um processo vivo, intenso e complexo, podendo significar o modo pelo qual todos os participantes do projeto pedagógico tomam consciência de suas identidades, suas diferenças, responsabilidades e avanços, na busca da autonomia necessária para compreender o mundo no qual vivemos.

INSTRUMENTOS: ESCOLHAS E FINALIDADES

Nesse modo de conceber o processo avaliativo, não há "a melhor" ou "a única" forma de acompanhar a aprendizagem dos alunos. A eficácia e a pertinência de um determinado modo de avaliar dependem do contexto de sua ocorrência, das metas almejadas pela proposta de ensino e aprendizagem a ela relacionadas e das pessoas envolvidas nesse processo. Por isso, a escolha, a utilização e a elaboração de instrumentos são aspectos importantes.

Escolher e elaborar instrumentos de avaliação ultrapassa a simples preparação técnica: traz a necessidade de múltiplos instrumentos e da percepção do momento mais adequado para a utilização de cada um deles, organizados em função das informações que se pretende obter.

O que confere importância a um instrumento não é sua sofisticação, mas o uso que fazemos dele e das informações que ele proporciona.

Não existe processo avaliativo sem o recolhimento de dados para serem analisados; daí a importância dos instrumentos de avaliação, sua escolha e seus critérios de uso.

A seleção e elaboração dos instrumentos de avaliação têm início ainda no planejamento, quando o professor questiona: "O que ensino?", "Por que ensino?", "Meus alunos podem aprender isso?". Tais questionamentos já apontam para a necessidade de direcionar o olhar para acompanhar o efeito das ações didáticas que organiza para que os alunos aprendam.

Nesse momento, o professor estabelece metas a serem alcançadas, referentes a noções, conceitos, habilidades e atitudes que deseja desenvolver em seus alunos e que se relacionam tanto com as intenções de formação da instituição escolar, quanto com as metas do projeto pedagógico.

O importante, no processo, é a avaliação fornecer dados para o professor compreender o que o aluno aprendeu ou não e fazer intervenções que o ajudem a superar suas dificuldades e avançar. Os instrumentos podem guiar o olhar do professor nesse sentido.

O essencial nessa perspectiva é colocar a avaliação a serviço da inclusão dos alunos no processo de sua aprendizagem. Isso faz com que os diversos instrumentos utilizados sejam organizados em torno de atividades que tenham sentido e relevância para os alunos, em detrimento de exercícios mecânicos e artificiais.

Em suma, os instrumentos de avaliação devem resultar em um conjunto de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem que possibilitem ao professor:

- coletar indícios de tensões, sofrimentos, avanços e conquistas;
- interpretar esses indícios, para compreender as

dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar seus avanços;

- rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras formas de ensinar, gerando, assim, novas aprendizagens;
- situar o aluno no processo de ensino e aprendizagem;
- construir formas de comunicação claras, para mostrar a todos os interessados tanto o sentido ou o significado desse processo avaliativo quanto a situação dos alunos nesse novo contexto.

A variedade de instrumentos favorece a individualização do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que esta seja uma experiência que se dá no coletivo, mas é única para cada aluno enquanto aprendiz. Mais que isso, a escolha de diferentes instrumentos permite uma visão mais acurada do progresso de cada um por meio da comparação dos alunos com seus desempenhos anteriores e não com outros alunos, como normalmente acontece.

Por fim, na amplitude e variedade de instrumentos e de informações produzidas, os fatos sobre o ensino e a aprendizagem não estão em sua forma final, sendo necessário buscar, nas informações fornecidas pelos instrumentos, a construção de um cenário para a interpretação da história de cada participante sob o olhar único de seu professor e do próprio aluno.

DESCRIÇÃO DE ALGUNS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Brevemente vamos apresentar quatro instrumentos – observação e registro, análise de registros dos alunos, provas e análise de erros – mais **diretamente relacionados à obtenção de dados pelo professor**. Embora os alunos sejam chamados a colaborar, é o professor que centraliza as ações de recolhimento e análise de dados.

Com outra finalidade, encontram-se instrumentos – autoavaliação e avaliação entre pares – que atribuem **ao aluno a responsabilidade por avaliar a si e aos outros**, estimulando a reflexão sobre sua participação e sua aprendizagem. Cabe ao professor garantir as condições para que esses instrumentos cumpram suas finalidades, o que, certamente, gerará dados valiosos sobre os alunos e o processo de ensino.

O último instrumento é o **portfólio**, que pode ser entendido como um articulador dos demais instrumentos de avaliação, pois sua organização, realização e utilização o tornam o representante mais nítido da possibilidade de fazer da avaliação um processo compartilhado entre professor e aluno.

Mais que os demais instrumentos, aqueles que têm o aluno como centro exigem que o professor explicite para os alunos aquilo que valoriza, que metas tem o trabalho, a forma pela qual pretende desenvolver os conteúdos, compartilhando, ao menos em parte, seu planejamento, seu projeto de ensino com a classe, refletindo em conjunto com os alunos, de modo que eles possam comprometer-se com metas que, afinal, dizem respeito à sua própria aprendizagem.

1. Observação e registro pelo professor – a educação do olhar

Não há observação possível senão para quem sabe aquilo que deseja ver, ou seja, para observar é preciso direcionar o olhar, registrar aquilo que é percebido e fazer uma análise dos dados obtidos e registrados.

A questão é o que registrar, quando e como fazê-lo.

O que – Fatos marcantes especialmente significativos no contexto de ensino e aprendizagem e relacionados ao desenvolvimento das atividades pelos alunos e grupos. Da mesma forma, é possível registrar a adequação do material utilizado, das escolhas didáticas e da própria atuação docente.

Quando – Durante a aula ou ao final de uma atividade, buscando indícios de aproximação às metas do projeto de ensino. Se o professor não tiver clareza sobre os pontos de chegada do seu trabalho, não saberá o que observar.

Já ao término de uma etapa de trabalho, é possível perceber a aproximação dos alunos às metas estabelecidas. Nesse caso, o registro assume o caráter de síntese apreciativa.

Como – Muitos professores sentem dificuldades em fazer registros de suas observações, especialmente quando percebem a impossibilidade de observar todos os alunos simultaneamente ou quando têm um número grande de turmas ou de alunos por sala de aula. Cabe ao professor organizar sua observação, elegendo um pequeno grupo de cada vez, enquanto realiza uma atividade. Todos os alunos serão observados num momento ou em outro. O registro não precisa e não deve ser complexo. Bastam algumas frases que retratem um comportamento não habitual, uma indicação clara de compreensão ou incompreensão do que está sendo trabalhado, ou que apontem indícios do que está bem ou não e dos avanços.

As informações resultantes dessas observações e registros são mais eficazes do que aquelas que poderiam ser obtidas em uma prova ou "trabalho" pontual. Permitem a interferência imediata do professor, que poderá rever algumas atividades, propor outras ou avançar no tema em estudo.

Os registros exigem um olhar constante para as metas e servem de mapa do processo de aprendizagem de cada aluno e da classe como um todo, além de auxiliar na reflexão sobre a própria prática do professor.

2. Análise de produções / registros dos alunos – diagnosticar e intervir

As produções ou registros produzidos pelos alunos assumem diversas formas, desde respostas a questões e atividades até desenhos e textos propostos em diferentes momentos do trabalho:

a) Ao iniciar um novo tema, as produções têm como objetivo investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto; a partir disso, o professor poderá organizar suas ações docentes. Por exemplo, uma professora do quarto ano pediu a seus alunos que escrevessem uma carta para o terceiro ano, contando tudo o que sabiam sobre o cubo.
b) Após uma atividade, os alunos fazem registros sobre o que fizeram, aprenderam (ou não) e perceberam durante a realização de uma atividade ou bloco de atividades. Esses registros podem ser individuais, coletivos ou em grupos, dependendo do tipo de produção pedida e daquilo que o professor deseja saber sobre cada aluno, a classe ou alguns alunos em especial. De acordo com o ano, há uma gama de possibilidades, orais e escritas, na elaboração de textos pelos alunos.
c) Ao término de um assunto, a melhor produção é em forma de texto; ela permite o encerramento do assunto com uma etapa de reflexão e sistematização de noções e conceitos. Pode ser a produção de uma síntese, resumo ou até mesmo um parecer sobre o tema desenvolvido. Os alunos vão percebendo o caráter de fechamento e a importância de apresentar informações precisas, ideias centrais e significativas do tema abordado. O professor aproveita para verificar como as noções e os conceitos foram compreendidos ou equívocos que ainda permanecem.

Não se pretende passar a falsa impressão de que todos os alunos acham simples a elaboração de registros ou que desde o início suas produções serão completas.

São necessárias intervenções do professor para que os alunos progridam e qualifiquem seus textos. Reformulações de textos coletivos, revisões em duplas e reescritas de textos são estratégias que fazem parte desse processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a produção de textos ou registros pelos alunos não é solicitada para atribuição de nota, mas para se obter pistas sobre o caminhar do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

De um lado, o conjunto de informações obtidas com a análise dos registros dos alunos, integrado às observações do professor, permite que ele possa refletir sobre os alunos e sobre o próprio trabalho. De outro, constitui para o aluno um momento de aprendizagem, uma vez que ele tem a chance de pensar sobre suas ações e produções, além da oportunidade de articular noções e conceitos aprendidos. Trata-se de um processo metacognitivo de pensar sobre a própria aprendizagem, organizando suas ideias para transformá-las em texto. Isso é essencial tanto para conscientizar o aluno sobre seu processo de aprender quanto para permitir a ele um exercício de autonomia no sentido de ter controle sobre o que aprendeu e o que ainda falta.

3. Provas: elas não são as vilãs da história

A prova é o instrumento mais característico do sistema de avaliação tradicional. No entanto, ela também pode ser uma fonte útil de informação.

Esse instrumento é adequado especialmente quando desejamos avaliar procedimentos específicos, a capacidade de organizar ideias, a clareza de expressão e a possibilidade de apresentar soluções originais. Porém, tem suas limitações quando queremos, por exemplo, analisar como os alunos usam conhecimentos em situações em que deles são exigidas argumentações em discussões com outras pessoas, ou seja, quando estamos avaliando certas habilidades.

O uso da prova como instrumento pode ser analisado sob diversas perspectivas. É possível estudar formas de propor as provas: orais, com consulta, sem consulta, em duplas ou grupos, etc. Por exemplo: a classe é dividida em grupos de três ou quatro alunos, que têm como função rever todos os assuntos estudados e fazer uma lista que mostre aqueles temas que efetivamente tenham sido aprendidos pelo grupo. Numa segunda fase, os mesmos grupos elaboram um número determinado de questões sobre os temas listados e, finalmente, o professor elabora uma prova na qual aparece ao menos uma questão de cada grupo.

Essa proposta, depois de realizada uma ou duas vezes, propicia também que os alunos estudem uns com os outros e ampliem a cooperação com seus pares.

Em um interessante estudo sobre avaliação, Abrantes (1995) propõe outras formas de utilizar provas. Uma delas é o teste em duas fases, que consiste em uma prova que, em um primeiro momento, é realizada na aula, sem consulta, durante um período de tempo previamente combinado com os alunos. Em uma segunda fase, os alunos receberão novamente a prova para completar aquilo que não foram capazes de fazer antes, e são avisados disso. A segunda etapa da prova ocorre após o professor ter analisado cada prova e feito uma apreciação, dando pistas e sugestões a cada aluno de como pode rever e aprimorar o trabalho realizado na primeira fase.

Há, também, a falsa prova, que consiste em apresentar aos alunos uma prova com questões resolvidas, com erros e acertos, de modo que a tarefa é que eles sejam os professores, devendo analisar e indicar os erros, corrigindo-os posteriormente, acrescentando uma pequena lista de indicações que possam ser úteis para quem fez aquela prova. A falsa prova pode ser realizada em duplas ou individualmente e permite perceber como os alunos usam o que aprenderam para analisar cada questão e sua respectiva resposta.

Os exemplos descritos podem contribuir para mostrar que a prova não precisa ser o lado escuro da avaliação e que, como qualquer outro instrumento, ela terá seu uso decidido de acordo com a concepção que temos de avaliação como parte de um projeto de formação, em que todas as ações têm a função de ensinar, para que haja aprendizagem.

4. Análise de erros

Examinar os erros é um meio de fazer da avaliação algo que vai muito além de contabilizar quantos acertos e quantos erros foram cometidos para dar a essa análise o sentido de ser mais um momento formador no processo de aprendizagem.

Olhar para os erros é investigar seus significados, observá-los segundo diferentes pontos de vista e, desse modo, possibilitar uma postura mais crítica sobre o que se sabe e o que falta aprender. A análise dos erros é, a nosso ver, uma das formas mais legítimas de uma avaliação personalizada e interativa.

Para o professor, a análise de erros propicia um exercício de reflexão que constitui não uma ocasião de sanção, mas de explicação e compreensão das dificuldades, provocando questionamentos, inclusive sobre o próprio trabalho: "O que ocasionou o erro foi a estratégia didática utilizada? Variei as atividades a fim de ampliar as formas de abordar as noções e conceitos, para possibilitar a compreensão do assunto ou tema?".

Para o aluno, a análise de erros confere sentido e importância aos percursos pessoais, permitindo a obtenção de referências, a possibilidade de perceber outros caminhos, deixando de ser um fator de inibição para constituir um elemento inerente ao caminhar da aprendizagem. Trata-se de um momento de parada para rever procedimentos, pensar novamente, reorganizar percursos.

Discutir com o grupo por que a resposta ou o resultado da atividade está errado é uma das formas de trabalho, que contribui muito para o aluno rever suas estratégias, localizar seus erros e reorganizar os dados em busca de uma solução correta. Ações nesse sentido favorecem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, contribuindo para que eles também se tornem reflexivos sobre suas produções e para que não desenvolvam crenças sobre suas aprendizagens, tais como: não vale a pena perder tempo refletindo sobre uma questão; o importante é dar a resposta certa ao que o professor solicita; não podemos aprender nada pelos erros; sair-se bem na avaliação é uma questão de esforço; a prática solitária é a forma de vencer dificuldades.

Essa análise impede que os erros comuns a quem inicia uma aprendizagem se instalem definitivamente ou que os alunos fiquem sozinhos com seus problemas, seus erros e incompreensões, permitindo que eles ultrapassem os sentimentos de fracasso e de culpa.

5. Autoavaliação: confiar em si

Como o próprio nome diz, trata-se de uma avaliação do aluno sobre si mesmo, suas ações, suas aprendizagens, e é preciso que se criem oportunidades para isso acontecer.

É como uma leitura pessoal de suas conquistas, seus avanços e necessidades, observando limites e pontos de superação. É com essa perspectiva que a autoavaliação e a avaliação entre pares constituem dois instrumentos possíveis e relevantes para a obtenção de informações no processo de avaliação escolar.

A autoavaliação pode conferir ao aluno uma posição diferente, fazendo dele não um simples executor de ordens, mas alguém que tem clareza das metas do projeto, das críticas a seu trabalho e domínio de seu caminhar.

Para que a autoavaliação funcione, é necessário que os alunos aprendam a fazê-la e que o professor se questione sobre como começar e quando. A prática indica que, desde a educação infantil, é possível promover a autoavaliação.

Nessa faixa de escolaridade, os alunos podem, individualmente, em duplas ou em grupos, sentar-se diante de imagens de suas atividades – fotos, desenhos, materiais que utilizaram – e conversar sobre o que aprenderam quando as realizaram, o que foi fácil, o que foi difícil, como podem fazer para superar obstáculos. O professor pode direcionar o olhar dos alunos para os pontos que deseja avaliar, enquanto anota os indícios principais dessa conversa e organiza um texto coletivo que, depois, é lido em conjunto pelas crianças e seus pais.

Quando os alunos já começaram a escrever com maior fluência, aos 6, 7 ou 8 anos, é possível propor que eles escrevam sobre sua aprendizagem individualmente. Nesse caso, o professor pode pedir que consultem o caderno ou portfólio para relembrarem o que fizeram, o que aprenderam.

Com os alunos mais velhos, além da análise sobre o que é e para que serve a autoavaliação, é interessante sua introdução a partir de pequenos exercícios após atividades, uma semana de trabalho ou de uma aula. Por exemplo, em seguida a uma tarefa de casa, na qual havia sido solicitado que os alunos realizassem com a família um jogo de multiplicação, a professora pediu que escrevessem a ela bilhetes informando como foi a experiência e quais as dificuldades sentidas.

Outra forma de propiciar aos alunos que aprendam a fazer a autoavaliação é o estímulo à produção de registros antes e após uma atividade, como é o caso de textos escritos após um jogo, uma atividade. Nesse caso, os alunos podem escrever sobre sua atuação, algo novo que aprenderam, dizer sobre suas dificuldades conceituais e sua relação com as regras ou com os demais jogadores, refletir sobre como se sair melhor em uma próxima vez ou em outra atividade que for semelhante àquela.

É importante enfatizar também que, embora possa haver na autoavaliação algum item que diga respeito à avaliação das aulas ou atuação do professor, essas informações não podem ser o centro desse instrumento.

Outro cuidado é evitar que a autoavaliação seja feita em momento de prova, por meio de questões colocadas ao final da prova. Esse procedimento não é adequado, uma vez que exige que o aluno reflita sobre sua aprendizagem e sua atuação em um momento que, por vezes, pode ser de tensão ou influenciado pelas impressões que teve, as dificuldades que sentiu enquanto resolvia o que estava proposto na prova. A autoavaliação é uma ação que pode ficar comprometida, se não houver um cuidado com o momento e a forma de sua proposição.

Trabalhar nesse sentido tem sido não apenas um meio

de individualização do ensino, mas de transformação, de modo significativo, das relações pessoais em sala de aula. Desvincula o aluno do interesse de ludibriar o processo, disfarçar pontos fracos e negociar o conhecimento, que são perigos de um ensino tradicional, regido pela pontuação, pelo mérito (Perrenoud, 1995).

Mais que isso, possibilita que as relações pessoais ocorram em um clima de confiança recíproca e auxilia, conforme indica Perrenoud (1999), a fazer nascer na escola a cultura da transparência, por meio de uma relação de cooperação.

6. Avaliação entre os pares: confiar no outro

Na avaliação entre pares, o professor organiza o trabalho, prevendo momentos nos quais os alunos troquem impressões entre si e reflitam sobre os trabalhos, produções e ações uns dos outros, de modo que possam perceber aspectos comuns a sua aprendizagem, apreciar o valor das produções de cada um, aprender a conviver com as diferenças, buscar formas de cooperação mútua, conversar sobre suas perspectivas e pontos de vista. Esse instrumento de avaliação tem como meta, ainda, criar na classe um ambiente no qual a comunicação seja estimulada, o conhecimento seja compartilhado, e a tolerância desenvolvida como um valor.

Certamente o uso desse instrumento necessita de alguns cuidados, especialmente no que diz respeito a não confundir avaliação entre pares com crítica a comportamentos ou características individuais. Cabe ao professor mediar e intervir para que esse instrumento possa ser entendido pelos alunos. A avaliação entre pares precisa cumprir a função de levar o aluno a se perceber e ao seu processo por meio do outro e não ser causa de sofrimento ou imobilização devido a críticas que podem aparecer quando não se tem uma pauta de avaliação.

7. Portfólio: a avaliação compartilhada

O portfólio constitui um conjunto organizado de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um período de tempo. Tem como finalidade proporcionar um diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um.

Além disso, encoraja os alunos a comunicarem sua compreensão, suas dúvidas, com um nível cada vez mais elevado de proficiência.

Um portfólio pode incluir textos, projetos, produções individuais ou de grupos, reflexões pessoais do aluno. Na discussão sobre como organizar um portfólio e o que incluir nele, é preciso considerar que não são todas as informações e registros dos alunos que irão compor a pasta, pois, se assim for, perde-se a possibilidade de uma análise mais minuciosa, seletiva e organizada dos registros e do que é essencial para o processo de avaliação.

Assim, ter um portfólio não é apenas armazenar folhas em um determinado local, mas convidar o aluno a registrar a história de seu percurso, fazer relatos do que aprendeu, incluir produções que revelem realizações pessoais, refletir sobre mudanças e identificar experiências de aprendizagem, significativas ou não, de acordo com seus próprios critérios.

Ao elaborar um portfólio, o aluno terá a oportunidade de participar da organização do seu material, pensar sobre o que nele está contido, ou seja, autoavaliar-se. Na organização de portfólios, os alunos têm oportunidades frequentes de folhear seus trabalhos, escrever pequenos textos, organizar o que já aprenderam ao final de um período – semana, mês, bimestre ou trimestre. Isso dá a eles possibilidade de ter consciência sobre os avanços conseguidos, as atividades realizadas e sobre o projeto em si.

É importante esclarecer que a caracterização do portfólio como instrumento de avaliação não está especificamente em seu formato físico, que pode ser uma pasta, uma caixa, um CD-ROM ou outro que os organizadores considerarem eficiente. O que o particulariza é a possibilidade de reflexão constante sobre o conjunto das produções do aluno, o contraste entre as metas do projeto e as ações realizadas para alcançá-las, a possibilidade de perceber a própria trajetória, seus momentos centrais e a superação de obstáculos.

A elaboração do portfólio é de responsabilidade do aluno, mas tem a supervisão direta do professor, que auxilia na organização e na seleção das informações a serem utilizadas, estimula seu uso, prevê momentos de trabalho com a documentação, usa o portfólio no processo de avaliação e autoavaliação.

Cada aluno pode completar seu portfólio durante uma aula, ao término de uma atividade ou ao término do estudo de um tema. É comum, especialmente se o professor levar a sério sua organização, que os alunos passem a perceber mais claramente o que desejam colocar em seu portfólio. Entre eles surgem comentários, tais como "esse texto ficou bom" ou "esse jogo foi diferente, deu trabalho, mas aprendi", que são importantes, pois refletem envolvimento e percepção do processo vivido na aula.

Cada aluno pode organizar um índice para o seu portfólio, uma apresentação e mesmo uma classificação que demonstre como as ideias estão sendo organizadas, trabalhadas, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição pormenorizada de cada instrumento não pode ser vista como indicação de que todos eles devem ser utilizados simultaneamente, exigindo tempo demais dos envolvidos no projeto.

A impressão de complexidade gerada pela diversidade de instrumentos deve ser dissipada em parte. Em primeiro lugar, esclarecendo que nem tudo o que o aluno e o professor fazem precisa ser registrado, mas, principalmente, os

indícios, os sinais que apontam seu trajeto, a aproximação às metas em cada componente curricular.

Para isso, é interessante o professor ter uma visão clara dos fundamentos de sua área de conhecimento, daquilo que é nuclear no projeto desenvolvido, dos critérios norteadores do seu trabalho, dos pontos importantes de sua ação didática e dos indicadores daquilo que ele valoriza e pretende ver desenvolvido em seus alunos. Assim, poderá determinar, interpretar ou memorizar os momentos significativos que, pouco a pouco, contribuem para estabelecer um panorama do aluno, da classe, do projeto todo.

Em segundo lugar, não é necessário, nem mesmo possível, utilizar todos os instrumentos juntos. Querer obter informações a partir de todos os instrumentos a cada vez é condenar-se a não saber o que se deseja e o que se obtém. Logo, a escolha por um ou por outro está subordinada às informações que se deseja recolher.

Há instrumentos que podem ser utilizados sempre em conjunto com outros, como é o caso da análise de erros combinada com a produção dos alunos ou com a prova da autoavaliação associada ao portfólio. Outros, como observação e registro e portfólio, tornam-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem porque permitem análise e tomada de decisão para a intervenção imediata. Por vezes, será necessário fazer uma maior reflexão sobre o porquê de determinados erros; em outras, uma prova com tempo previsto fornecerá dados importantes sobre o ensino e a aprendizagem de determinadas noções e conceitos.

Embora os instrumentos não sejam todos utilizados simultaneamente, nenhum deles isoladamente cumprirá sua função de orientador do processo de avaliação. Espera-se do professor uma postura de investigação e a concepção de que avaliar é um processo que ocorre em um contexto de conhecimento entendido como rede. Nessa perspectiva, o avaliador, frente aos indícios, busca estabelecer entre eles uma rede de relações e significados, fazendo com que naturalmente os diversos instrumentos possam entrelaçar-se na ação avaliativa.

Com relação à aparência de complexidade dos instrumentos e do processo avaliativo em si, ela é real, especialmente quando isso implica em olhar para as pessoas nele envolvidas, identificando crescimento, percebendo obstáculos, desejando que todas e não apenas algumas delas possam compartilhar do processo e do projeto.

Aqueles que julgam ser o tempo um empecilho ao uso dessa forma de avaliação e de seus instrumentos deveriam refletir sobre as avaliações que são realizadas atualmente, o tempo gasto com preparação, aplicação e correção de provas, as semanas de provas que consomem momentos importantes de realização do trabalho pedagógico, as aulas cedidas aos alunos para que estudem para a prova.

Além disso, não há dúvida de que os resultados obtidos com os procedimentos convencionais de avaliação não são os almejados pelos planos de ensino dos professores. Isso pode ser revertido, quando ficar compreendida a função de cada instrumento, não como ação isolada e pontual, mas como ação avaliativa que, por estar integrada a um projeto de formação, é, por essência, uma ação de ensino e de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, P. *Avaliação e educação matemática*. Rio de Janeiro: MEM; USU-Gepem,1995. v. 1.

BARBIER, J. M. *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento, 1985.

_____. *A elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto, 1993.

BOURDIEU, P. "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". *In:* SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. L. (Org.). *La enseñanza*: su teoria y su prática. Madrid: Akal; Universitária, 1985.

BOUTINET, J. P. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

CARVALHO, Adalberto D. *A educação como projeto antropológico*. Porto: Afrontamento, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didactica*: del saber sábio ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

MACHADO, Nilson J. *Epistemologia e didática*: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MARINA, J. A. *El mistério de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama, 1997.

_____. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho, 1995.

PERRENOUD, Phillippe. *Avaliação*: da excelência à regularização das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

_____. *Pedagogia diferenciada*: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; PEREZ GÓMEZ, A. L. (Org.). *La enseñanza*: su teoria y su pratica. Madrid: Akal; Universitária, 1985.

_____. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. "A escola e suas decisões curriculares". *In: Ensinar e aprender*: reflexão e criação. São Paulo: Cenpec, 1998.

SMOLE, Kátia C. S. *Inteligência e avaliação*: da ideia de medida à ideia de projeto. Tese de doutoramento apresentada à Feusp, São Paulo, 2002.

	Proposta de trabalho	Noções / Conceitos	Habilidades
LÍNGUA PORTUGUESA	**Projeto: Enciclopédia de manifestações artísticas** • Verbetes • Notícias • Reportagens	• Organização discursiva e função social do gênero verbete de enciclopédia: concisão, precisão informativa e progressão temática • Manifestações artísticas em suas diferentes linguagens	• Ler, interpretar, apreciar e discutir a intencionalidade de textos literários e não literários. • Escrever os gêneros verbetes e fábulas, considerando sua organização discursiva e função social. • Expor oralmente um assunto estudado, considerando a organização discursiva adequada e a função social da exposição oral. • Reconhecer situações de uso das linguagens formal e informal e aplicá-las corretamente nos textos produzidos por escrito e oralmente. • Revisar aspectos discursivos e notacionais nas produções de textos, como procedimento necessário à eficiência da comunicação escrita. • Participar de situações de leitura compartilhada, exercitando a fruição leitora. • Observar e fazer uso progressivo dos seguintes recursos gramaticais: sinais de pontuação (aspas, ponto, vírgulas travessão e dois-pontos), vocativo, letra maiúscula, separação de sílabas, verbo, parágrafo, foco narrativo para construir textos coerentes e coesos. • Levantar hipóteses para a escrita correta de algumas palavras, confrontando ideias acerca das convenções que regem nosso sistema de escrita e fazendo uso progressivo das regras ortográficas estudadas. • Identificar e corrigir, com autonomia, questões ortográficas já sistematizadas.
	Projeto: No tempo em que os animais falavam • Fábulas • Biografias	• Organização discursiva e função social do gênero literário fábula: tempo e espaço indefinidos, breve descrição das características das personagens, situação principal relatada de modo direto, voz do narrador e diálogos entre as personagens e apresentação de uma moral no final do texto	
	Projeto: Um saber compartilhado • Exposição oral • Cartazes • Anotações • Resumo	• Organização discursiva e função social do gênero exposição oral: saudação, introdução, desenvolvimento com uso de exemplos, retomada e conclusão	
	Sequências didáticas de leitura • Contos de humor • Textos dramáticos • Contos de mistério	• Utilização de recursos verbais e não verbais durante uma exposição oral: volume da voz, ritmo, postura corporal, recursos audiovisuais • Resumo, palavra-chave e ideias principais de um texto informativo	
	Atividades permanentes • Leitura compartilhada • Roda de leitura	• Literariedade, intertextualidade, autoria e estilo: a linguagem literária e suas especificidades	
	Aspectos gramaticais	• Ampliação da noção de parágrafo • Sinais de pontuação, marcando o discurso direto nos textos literários (dois-pontos e travessão) • Usos da vírgula: vocativo • Classes de palavras: verbos, adjetivos e advérbios • Separação de sílabas • Tonicidade das palavras • Regularidades ortográficas: uso das letras s ou z em esa ou eza; ss em verbos no subjuntivo; uso de s em adjetivos derivados de substantivo (portuguesa, irlandesa) • Irregularidades ortográficas: uso das letras s, x e z e grafia das palavras de uso frequente	

* Elaborado a partir dos conteúdos de cada disciplina fornecidos pelos respectivos autores

	Proposta de trabalho	Noções / Conceitos	Habilidades
INGLÊS	**Eixos principais:** · Situações lúdicas e criativas para aquisição de vocabulário na língua estrangeira (inglês)· Criação de momentos de aprendizado e treinamento da pronúncia correta das palavras na língua inglesa · Contextualização semântica e pragmática do vocabulário selecionado como objeto de ensino/aprendizagem · Desenvolvimento da **pronúncia correta** (*pronunciation accuracy*) das palavras no idioma estrangeiro (inglês) · Desenvolvimento da **escuta** (*listening*) na língua inglesa · Desenvolvimento da habilidade **oral** (*speaking*) no inglês	**Tópicos principais:** · Cardinal numbers · Adjectives · Articles (*a/an*) · Present Continuous (*affirmative, interrogative and negative sen tences*) · Simple Present (*affirmative, interrogative and negative sentences*) **Principais temas mobilizados para execução do processo de aquisição linguístico-discursiva da língua inglesa:** · Animais · Comidas e bebidas · Leitura · Escola · Família · Esportes · Cumprimentos · Atividades do dia a dia · Refeições · Dias da semana · Profissões · Entrevistas	**Principais habilidades desenvolvidas:** · Falar / Pronunciar – *Speaking / Pronunciation*. · Escutar – *Listening*. · Ler – *Reading*. · Escrever – *Writing*. Para desenvolvimento dessas habilidades, pretende-se: · Levar o aluno a adquirir vocabulário (ouvido e escrito) pela criança. · Capacitar o aluno a produzir e pronunciar corretamente, bem como ouvir palavras e enunciados de estrutura mais simples na língua inglesa. · Possibilitar um nível de competência linguística iniciante do aprendizado da língua inglesa, enfatizando-se, principalmente, a apreensão da pronúncia correta (ouvida e falada) das palavras no idioma estrangeiro, bem como dos seus significados contextualizados.
MATEMÁTICA	**Números e operações**	· Leitura, escrita, comparação, composição e decomposição de números naturais até a classe dos milhões · Manutenção da adição e subtração · Multiplicação e divisão por dois algarismos · Memorização da tabuada · Quatro operações e seus termos · Expressão numérica · Ampliação das frações: conceito, escrita, leitura, desenho, equivalência, comparação, localização na reta numérica, representação gráfica, soma e subtração com denominadores diferentes, multiplicação, fração de todo discreto e contínuo, simplificação e problemas · Números decimais: leitura, escrita, conceito, representação gráfica, localização na reta numérica, comparação com frações, adição, subtração, problemas · Relação entre fração e decimal · Divisão com quociente decimal · Cálculo mental	· Desenvolver e compreender a linguagem relativa a números, operações, frações e decimais. · Relacionar o sistema de numeração e algumas propriedades das operações com os procedimentos de cálculo mental e escrito de números naturais, decimais e fracionários. · Relacionar frações e decimais. · Desenvolver processos de estimativa e cálculo mental. · Reconhecer as frações e os decimais como números úteis para descrever o resultado de medidas e comparações.

	Proposta de trabalho	Noções / Conceitos	Habilidades
MATEMÁTICA	**Espaço e forma**	• Propriedades referentes aos polígonos: ângulos, vértices, lados e eixo de simetria • Propriedades referentes aos poliedros: vértices, faces e arestas • Pirâmides, prismas e corpos redondos • Classificação dos triângulos e quadriláteros • Simetria de translação • Medida de ângulo • Círculo, diâmetro e raio • Retas paralelas e perpendiculares	• Desenvolver uma linguagem relativa a figuras geométricas planas e espaciais. • Reconhecer e analisar relações e propriedades das figuras geométricas planas e espaciais: eixos de simetria, número de lados e ângulos de polígonos; faces, vértices e arestas de sólidos; perpendicularismo e paralelismo. • Classificar triângulos quanto à medida dos lados e dos ângulos. • Identificar e representar figuras geométricas.
	Grandezas e medidas	• Área e perímetro • Medida de tempo – leitura de hora (manutenção), séculos e milênio • Medida de capacidade – L e mL • Medida de massa – kg, g e mg • Medida de comprimento – m, cm, mm e km • Fração • Polígonos: comparação e utilização nos cálculos de perímetro e área • Comparação de medidas de comprimento, capacidade • Instrumentos e unidades de medida	• Desenvolver uma linguagem relativa a grandezas e medidas. • Mobilizar informações, conceitos e procedimentos na resolução de situações problema.
	Tratamento da informação	• Coleta e tabulação de dados • Leitura, interpretação e construção de gráficos de barra simples e múltiplas • Leitura, interpretação e construção de tabelas • Construção de gráfico no *Excel* • Porcentagem • Elementos de gráficos e tabelas • Diferentes tipos e usos de gráficos: em barra, em colunas, em linhas e em setores • Chances e probabilidade	• Ler, interpretar e produzir textos matemáticos: gráfico, tabela e problema.
	Resolução de problemas	• Problemas convencionais e não convencionais: estratégias de leitura, resolução e formulação • Estratégias para a resolução e relação entre os dados e a pergunta de um problema	• Usar conceitos matemáticos na resolução de situações- -problemas por meio de estratégias diversas. • Ler e interpretar problemas com diferentes estruturas textuais: gráficos, tabelas, figuras, esquemas, representações métricas, textos instrucionais, informativos, lógica, excesso de dados, convencional e falta de dados. • Formular problemas.

Proposta de trabalho	Noções / Conceitos	Habilidades
Movimentos do corpo humano	• O movimento como uma característica do corpo humano, movimentos voluntários e involuntários, sistemas respiratório e circulatório	• Identificar e resolver situações-problemas. • Formular perguntas e hipóteses sobre fatos-problemas observados ou inferidos. • Investigar, observar e desenvolver a percepção, na busca de detalhes. • Coletar, comparar, selecionar, organizar, registrar informações, estabelecer relações. • Aprofundar conhecimento por meio de pesquisas em variadas fontes. • Ler, analisar, interpretar, elaborar textos, estabelecer sequência de fatos. • Analisar e elaborar tabelas e gráficos simples. • Elaborar sínteses dos conceitos fundamentais. • Registrar, por meio de desenhos esquemáticos, ideias e conclusões. • Desenvolver as linguagens orais, descritivas e narrativas. • Expressar opiniões, trocar ideias e aplicar os conhecimentos aprendidos na solução de problemas cotidianos.
Digestão	• A integração dos vários órgãos na digestão, importância da mastigação, trajeto do alimento, sistema digestório	
Ossos e músculos	• O papel dos músculos, ossos e nervos no movimento do corpo humano; sistemas esquelético, muscular e nervoso; o cérebro e a coordenação do movimento; a importância dos exercícios físicos; músculos e comunicação	
Gravidade, equilíbrio e movimento	• A força de atração entre os objetos (gravidade); a queda dos corpos; as ideias de Newton, Galileu e Aristóteles sobre o movimento dos corpos	
Equilíbrio e corpo humano	• A ação da gravidade sobre o corpo humano, centro de gravidade ou ponto de equilíbrio	
Massa e peso dos objetos	• Relação entre gravidade, massa e peso dos objetos; unidades de medidas de massa e peso (quilograma e Newton); gravidade terrestre e gravidade lunar; instrumentos de medida de massa e peso; princípio de funcionamento das balanças	
Máquinas simples	• Princípios básicos de mecânica; alavancas, rodas e roletes, roldanas e planos inclinados, ferramentas simples que fazem uso da gravidade e facilitam o trabalho; relação entre movimento, força e trabalho	
Ar	• Características singulares do ar (invisível, inodoro e insípido), propriedades simples e importantes do ar (volume, massa e peso)	
Atmosfera	• As características da atmosfera terrestre, a composição do ar, o papel da atmosfera no controle da temperatura da Terra, poluição do ar, efeitos sobre a saúde humana e a do ambiente	
Vento	• Uso da força do vento para gerar energia (movimento e eletricidade), ar quente e ar frio, correntes e massas de ar; circulação atmosférica, fenômenos climáticos e atmosféricos relacionados à movimentação das massas de ar (brisas, vendavais, ciclones, furacões, etc.), localização espacial (pontos cardeais e direção do vento)	

	Proposta de trabalho	Noções / Conceitos	Habilidades
HISTÓRIA	**Unidade 1 - Ser brasileiro** **Cap. 1 - Quem são os brasileiros** • Documentos e legislação que garantem a nacionalidade e outros direitos. • Em busca de uma nacionalidade: os refugiados • Convivendo com o outro **Cap. 2 - Essa gente brasileira!** • Carnaval brasileiro: no Império, na Primeira República e atualmente • O Brasil: um país do futebol? • Outras manifestações culturais brasileiras: *hip-hop, rap, funk*, grafitagem **Unidade 2 - As mestiçagens no Brasil** **Cap. 3 - Encontro de povos no Brasil colonial** • Ocupação do continente americano: indígenas • Encontros e desencontros entre povos indígenas e europeus • Franceses e holandeses no litoral brasileiro **Cap. 4 - O trabalho dos africanos e imigrantes no cultivo do café** • Trabalho e lutas dos escravos no Brasil imperial • Negros após a abolição: racismo e exclusão • O sonho de fazer a América e o cotidiano dos imigrantes italianos e japoneses • **O estrangeiro em busca da nacionalidade** **Unidade 3 - Cotidiano de brasileiros no lugar onde moro e no mundo** **Cap. 5 - O Brasil migrante** • Ser brasileiro no Japão, nos Estados Unidos e no Paraguai • Diferentes histórias de migrações; os indígenas em São Paulo • Migração e a construção e reconstrução de identidades **Cap. 6 - Caboclos: caipiras, caiçaras e sertanejos** • Reinvenção das tradições e trocas culturais • Os habitantes tradicionais do Estado ou Município onde moro. • História e histórias de brasileiros	• Documentos e registros oficiais como garantia dos direitos de uma pessoa • Identidade não apenas documental, mas como forma de pertencimento • Diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre as famílias dos alunos: época da chegada, manutenção dos costumes e tradições • Cidadania • Tempo: sucessão, ordenação, duração e simultaneidade; passado e presente • Expressões de brasilidade nos governos da Colônia, do Império e da República • Sujeito histórico • Reconhecimento das diferenças culturais • Dominação em nome de interesses políticos e econômicos • Resistência indígena à ocupação portuguesa • Desrespeito ao outro devido a diferenças culturais • Diversidade cultural e identidades • Cronologia; datas e séculos; causalidade intencionalidade, permanência, mudança e continuidade • Diferença e semelhança: identificação do outro • Resistência dos africanos à escravidão • Tempo: sucessão, ordenação, duração, permanência e simultaneidade; passado e presente • Escravidão • Deslocamento populacional: formas de migração e contextos europeu, asiático e nacional • Cultura como o conjunto de maneiras de pensar, de sentir, de agir e de fazer de um determinado grupo de pessoas • Discriminação e preconceito, devidos às diferenças étnicas e culturais • Mestiçagens: presença marcante de africanos, indígenas, europeus e asiáticos na formação da população brasileira • Deslocamentos populacionais locais no passado e no presente • Diferenças e semelhanças das ascendências e descendências dos indivíduos da localidade • Identidade • Desconstrução da ideia de nacionalidade única • Recriação da identidade cultural, ao misturar uma cultura com outra • Modo de vida dos povos das diversas etnias estudadas no capítulo • Manutenção das tradições para manter a identidade	• Ler e interpretar diferentes linguagens. • Selecionar e utilizar as informações recolhidas oralmente sobre o passado mais próximo. • Pesquisar fontes em diferentes linguagens para conhecer o passado remoto. • Organizar pesquisas e construir arquivos. • Registrar acontecimentos, por meio de desenhos e escrita. • Escrever textos de memória e de opinião. • Reescrever textos informativos. • Estabelecer relações entre sujeitos históricos, acontecimentos, épocas. • Fazer resumos. • Construir linha do tempo. • Tomar decisão. • Formular hipóteses e questões sobre um tema. • Discutir interesses da classe. • Estabelecer relações entre imagens e textos escritos. • Buscar informações em diferentes fontes. • Fazer pesquisa (como utilizar enciclopédias, jornais, revistas, etc.). • Fazer registros de diferentes maneiras: textos, imagens, histórias em quadrinhos, exposições. • Expressar, por meio da oralidade: - leitura dramática; - jogo dramático; - seminário. • Avaliar o trabalho em grupo e o próprio trabalho.

Proposta de trabalho	Noções / Conceitos	Habilidades
Unidade 1. Lugar, lugares, cidade, cidades, pensar, pensares		
Capítulo 1 **Um lugar é mais de um**	• Lugar: espaço de vivência, trabalho, relações afetivas, memórias • Significado subjetivo do lugar • Continentes	• Usar o planisfério para localizar continentes, regiões e cidades. • Usar mapas e imagens de satélite de várias escalas. • Pesquisar temas na Internet. • Utilizar o *site* do IBGE (*teen*).
Capítulo 2 **Uma cidade é mais de uma**	• Mapa e planta: ponto de vista, generalização • Cidade: espaço construído historicamente • Cidade e desigualdades sociais • Existem inúmeras interpretações sobre as cidades • A cidade e a política	• Dominar linguagens para pensar/representar o espaço (mapa, fotografia, música). • Trabalhar em grupo. • Utilizar rádios da Internet para ouvir músicas selecionadas. • Usar a escrita para elaborar resumos e opiniões justificadas.
Capítulo 3 **Um mundo de cidades?**	• Cidade: forma antiga de organizar um espaço de vida coletiva • Fatores de distribuição das cidades • Processo de urbanização: mundo e Brasil • Sentidos da vida na cidade • Representações da Terra	• Ler uma imagem: explorar título, legenda e imagem geral. • Usar associadamente planisférios e mapas, e interpretar a distribuição espacial de um processo ou fenômeno. • Trabalhar coletivamente. • Usar a escrita para registros pessoais. • Observar representações em globos e mapas. • Usar a Internet para pesquisar temas selecionados.
Capítulo 4 **Por que um mundo de cidades?**	• A cidade e a produção social durante a Idade Média • A cidade e a Revolução Industrial • A urbanização dos últimos dois séculos. Indústria e urbanização no Brasil • O rápido crescimento das cidades brasileiras e as desigualdades sociais	• Levantar conhecimentos prévios e criar novos saberes coletivamente. • Discutir a linguagem fotográfica. • Elaborar quadros para organizar o conhecimento. • Usar a escrita para elaborar interpretações. • Construir conhecimentos com imagens. • Buscar na Internet imagens selecionadas para estudo.
Unidade 2. Olhares para o Brasil		
Capítulo 5 **Brasil: Estado e território**	• Organização da República Federativa do Brasil. Divisão dos Poderes • O território como manifestação espacial do Estado brasileiro	• Interpretar letra de música e imagem a ela relacionada. • Interpretar mapas políticos. • Elaborar quadro resumo. • Identificar transformações no Estado brasileiro e em seu território. • Elaborar e interpretar linha do tempo.
Capítulo 6 **Grandes regiões geográficas brasileiras**	• Divisão regional segundo um indicador social • Divisão regional do Brasil segundo o IBGE • As macrorregiões geoeconômicas	• Interpretar mapa estatístico e propor divisão em regiões. • Interpretar mapas de regionalização, buscando critérios utilizados. • Identificar duas divisões do Brasil em grandes regiões geográficas: a do IBGE e aquela elaborada por Pedro Pinchas Geiger. • Identificar os critérios usados nessas duas propostas de regionalização.

	Proposta de trabalho	Noções / Conceitos	Habilidades
GEOGRAFIA	**Capítulo 7** **O que os olhos não veem...**	• Cidadania • Os cidadãos são responsáveis pelos destinos de um país	• Discutir questões relacionadas com a participação política dos cidadãos em um Estado. • Identificar meios e instituições para a ação política.
	Unidade 3. Mapas: imagens para o Mundo		
	Capítulo 8 **Na direção dos mapas**	• Orientação: direções N, S, E e W geográficas, paralelos e meridianos (linhas norte-sul, leste-oeste) • Hemisférios norte e sul, oriental e ocidental • Noção de sistema de coordenadas geográficas: paralelos e meridianos (linhas de localização) • A bússola e as direções magnéticas • O sistema de coordenadas geográficas como base dos mapas • Projeções cartográficas	• Construir e utilizar uma bússola. • Estabelecer localização num planisfério, a partir das coordenadas geográficas. • Comparar projeções cartográficas.
	Capítulo 9 **Retomando caminhos... para seguir adiante**	• Linguagens, modos de pensar e procedimentos experimentados por meio do livro • Cruzamento de diferentes linguagens na construção do conhecimento	• Refletir sobre linguagens, modos de pensar e procedimentos experimentados por meio do livro. • Identificar modos de produzir conhecimento a respeito do espaço.
ENSINO RELIGIOSO	• O ser humano e a presença do bem e do mal em sua vida • O ser humano e a liberdade de escolha • O bem e a construção da solidariedade • A "Regra de ouro", patrimônio das tradições religiosas e da humanidade • Sentimentos nem sempre construtivos: a inveja e o orgulho • O ser humano e a prática das virtudes • A responsabilidade • A generosidade • O budismo, o espiritismo, o judaísmo, o islamismo e o cristianismo na busca do bem	• O que é o bem • O que é o mal • O que é a liberdade • O que é a inveja • O que é o orgulho • O que são as virtudes • As virtudes da responsabilidade e da generosidade: o que são e quais as consequências de sua prática • O budismo e o Caminho óctuplo, ajudando na construção do bem • O espiritismo e a prática da justiça, do amor e da caridade • O judaísmo e os Dez Mandamentos • O islamismo e a busca do bem - Alcorão – *suna* e *hadith* • Jesus e seu projeto de um mundo novo	• Identificar comportamentos que cultivam a responsabilidade, a generosidade, a bondade. • Identificar a presença do bem e do mal nos seres humanos e no mundo. • Reconhecer a diversidade e o pluralismo cultural e religioso. • Reconhecer em si mesmo e no outro capacidades e limitações. • Observar e ler imagens. • Interpretar fábulas e parábolas. • Aprender a admirar com respeito as diferentes propostas religiosas para a construção do bem. • Entender a importância da prática das virtudes. • Reconhecer que todas as tradições religiosas ensinam a praticar as virtudes.

ANOTAÇÕES

Adriano Picarelli
Rosângela Doin de Almeida

PARTE ESPECÍFICA

ENSINO FUNDAMENTAL
5º ANO

GEOGRAFIA

Picarelli, Adriano.
Geografia: ensino fundamental, 5º ano. / Adriano Picarelli e Rosângela Doin de Almeida. 4ª reimpressão. Brasília: Cisbrasil - CIB, 2011.
32 p. (Coleção RSE)

ISBN nº 978-85-7741-042-2

I. Almeida, Rosângela Doin de. II. Rede Salesiana de Escolas. 1. Geografia.

Endereço: SHCS CR – Quadra 506 – Bloco B – Lojas 65 / 66 – Asa Sul • Brasília – DF – CEP 70350-525
Telefone: (0XX61) 3214-2300 • Fax: (0XX61) 3242-4797 • *E-mail:* cisbrasil@salesianosdobrasil.org.br

Coordenadoras: Maria Ignez Diniz
Ronilde Rocha Machado
Sônia Rolfsen Diaz

Editor: Prof. Gleuso Damasceno Duarte

Coordenador de Arte: Marcos Lourenço

Coordenador Editorial: Hermínio José Casa

Coordenador de Produção: Marcelo Martins

Assessora Editorial: Ester Tertuliano Rizzo

Capa e Projeto Gráfico: Lápis Lazúli

Revisão: Marlene Hostalácio de Andrade
Seculus Editoração

Diagramação: Luciana Guimarães Moraes Souza
Roberta Braga

Equipe Administrativa
Endereço: SHCS CR – Quadra 506 – Bloco B
Lojas 65 / 66 – Asa Sul
Brasília – DF – CEP 70350-525
Tel.: (0XX61) 3214-2300 – Fax: (0XX61) 3242-4797
E-mail: cisbrasil@salesianosdobrasil.org.br

Equipe de Comunicação e *Marketing*
Endereço: Av. Amazonas, 6825/3º andar – Gameleira
Belo Horizonte – MG – CEP 30510-000
Tel.: (0XX31) 3332-2087
E-mail: celio.asses@rse.org.br

Equipe Editorial
Endereço: Av. Amazonas, 6825/3º andar – Gameleira
Belo Horizonte – MG – CEP 30510-000
Tel. (fax): (0XX31) 3375-9664
E-mail: editorial@rse.org.br

Equipe Pedagógica
Endereço: SHCS CR – Quadra 506 – Bloco B
Lojas 65/66 – Asa Sul
Brasília – DF – CEP 70350-525
Tel.: (0XX61) 3214-2300 – Fax: (0XX61) 3242-4797
E-mail: pedagogico@rse.org.br

Impressão
EGL – Editores Gráficos Ltda.
Endereço: Av. Professor Magalhães Penido, 1011 – São Luiz
Belo Horizonte – MG – CEP 31270-700
Tel.: (0XX31) 2111-7373 – Fax: (0XX31) 2111-7374

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

De acordo com definição do Projeto Pedagógico da RSE, as coleções de Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia integrarão a área de Ciências Humanas, procurando, com essa organização por área, fortalecer e favorecer uma prática de estudos e discussões capazes de garantir aos alunos a possibilidade de, no seu trabalho cotidiano e da maneira mais integrada possível, lerem, compreenderem e interpretarem o mundo ao seu redor.

Investir nesse tipo de formação requer um trabalho escolar que articule noções e conceitos provenientes das diversas disciplinas do campo das Ciências Humanas, bem como o desenvolvimento de habilidades comuns que garantam tanto o acesso aos conhecimentos sistematizados quanto aos saberes provenientes de outras esferas do social.

Desde os anos iniciais do ensino fundamental, as coleções abrem-se para incorporar noções, conceitos e temáticas de outras áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, tal como é sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente os do ensino médio. Ao longo dos volumes, diversos temas são estudados com o auxílio de noções e conceitos que ampliam o olhar sobre a realidade, a partir das diferentes áreas de conhecimento, como a Antropologia, Sociologia, Filosofia, por exemplo, a noção de cultura, a temática da juventude, diferentes concepções de tempo, no primeiro volume de História; ou a união de áreas de conhecimento, como a Geografia e a História, para trabalhar a memória das paisagens e a temporalidade das relações humanas transformando os espaços.

Do ponto de vista conceitual, consideramos que o objeto das Ciências Humanas, na contemporaneidade, são os grupos humanos e suas relações no espaço e no tempo, o que inclui ações, representações, interações e ritmos de tempo diferenciados.

Sem perder a imensa contribuição do saber científico já acumulado, valorizamos saberes produzidos socialmente por meio do processo comunicativo, nas relações entre diferentes grupos da sociedade. Assim, nos volumes das coleções, um depoimento de um estudante universitário ou de uma criança que vagueia pelo espaço da cidade, o fragmento de um filósofo do século XIII ou de um historiador contemporâneo têm o mesmo valor enquanto documentos, pois todos fornecem matéria-prima para a discussão e apropriação, em sala de aula, dos diferentes modos de se pensar o cotidiano, a História, a Geografia, o espaço e o tempo.

Sem cair num relativismo absoluto, também nos recusamos a transpor para nossas coleções uma visão de ciência como verdade absoluta, pretensamente objetiva e neutra. Entendemos que todo conhecimento é historicamente produzido e comporta diferentes pontos de vista sobre o mundo em que vivemos.

Pensar assim as Ciências Humanas significa projetar, nas coleções dessa área, uma metodologia que aposta no reconhecimento do espaço local como produtor de significados, fazendo o trabalho escolar estender-se para além da sala de aula e dos estudos proporcionados pelos textos escritos. Dessa forma, investimos em procedimentos de pesquisa escolar para evidenciar a diversidade de experiências locais e propiciar a intervenção no espaço de vivência dos alunos.

Sendo assim, da reflexão produzida sobre esse material, com o aporte das noções e conceitos fornecidos pelo saber sistematizado, espera-se a construção de outros saberes e a apropriação significativa do saber propriamente escolar. Tudo isso para construir a possibilidade de os alunos e professores fazerem uma leitura do mundo caracterizada por um "desvelamento" da realidade, trazendo à tona as contradições e os conflitos que permeiam a experiência humana, em tempos e espaços diversos.

A missão deste Projeto, expresso no desenvolvimento das propostas da área de Ciências Humanas e das demais áreas, está voltada para formar um cidadão comprometido com a dignidade humana e a vida; autônomo, crítico, solidário e capaz de respeitar as diferenças culturais. Pensamos, como Edgar Morin[1], na possibilidade de autoconstrução da autonomia por meio das capacidades de adquirir, potencializar e explorar a experiência pessoal; de elaborar estratégias de conhecimento e comportamento e de optar e modificar escolhas.

Nosso recorte curricular

O conjunto de autores da área de Ciências Humanas definiu uma seleção de conteúdos em torno de um princípio norteador – a dignidade da pessoa humana e o supremo valor da vida – e dos seguintes eixos, a partir dos quais se definiram as nossas escolhas acerca dos conteúdos específicos: identidade, diversidade, cidadania, humanismo e transcendência.

Concebemos identidade como um processo, ao mesmo tempo individual e social, em que a pessoa tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros, sendo essa relação com o outro fundamental. Identidade implica uma construção baseada no autorreconhecimento como pessoa humana e como pertencimento a grupos sociais (família, igreja, gênero, classe/estrato social, etnia).

A visão que o outro tem de nós ajuda-nos a construir a nossa identidade: se vivemos em um ambiente que desvaloriza, discrimina, inferioriza, tendemos a construir uma imagem de incompetente e uma identidade inferiorizada. Daí a importância de um trabalho escolar que coloque o aluno na posição de sujeito que aprende, sendo a sua pessoa e a sua contribuição respeitada e valorizada.

A identidade seria, portanto, a concepção que a pessoa ou grupo social tem de si próprio, construída na relação com o outro em constante dinamismo; implica uma consciência de si e de pertencimento, implica continuidade e transformação.

Falar em construção/reconstrução da identidade requer falar também em diversidade, isto é, o reconhecimento da

[1] MORIN, Edgar. *O método 5*: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 282.

diferenciação entre pessoas, classes, grupos humanos, no interior das sociedades e entre diferentes etnias e culturas. O estudo da História, com o auxílio da Antropologia, permite reconhecer a diferença cultural, isto é, cada cultura possui crenças, mitos, ritos, valores "que a ligam particularmente a seus ancestrais, a suas tradições, seus mortos"[2]. É reconhecer que essa variabilidade existe também na Natureza, daí a preocupação com a preservação das espécies animais e vegetais, para garantir a diversidade existente no planeta. Mas a diversidade, como nos ensina Morin, está inscrita numa unidade da vida. Todos os seres humanos têm uma unidade comum que é justamente a sua humanidade, dada pela linguagem, pela consciência, pela inteligência, pela espiritualidade. Nesse sentido, cremos que o trabalho escolar precisa dar visibilidade às diversidades sem, no entanto, perder de vista a condição humana que nos unifica.

Da reflexão sobre a condição humana ao longo dos tempos se elaboram diferentes modos de expressar o que chamamos de humanismo.

Dos gregos antigos e dos humanistas do Renascimento, vem a ideia básica do reconhecimento do valor do homem (ser humano) em sua plenitude e a intenção de entendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história. Sem, evidentemente, concordarmos com a ideia de que ao homem cabe "dominar" a Natureza, ideia disseminada com o advento do capitalismo. O mais importante é o reconhecimento da dignidade, da liberdade e da historicidade desse homem genérico, representado pela espécie humana.

Com esse eixo, o trabalho é direcionado pela perspectiva da humanização entre as pessoas, entendendo essa humanização situada historicamente em seus nexos com o presente, com o passado e com o futuro. E quem sabe, para nos tornarmos realmente humanos, "habitar poeticamente a Terra"[3]?

Mas o humano também está permeado pelo mistério, a despeito dos avanços do conhecimento. Mistério da vida (o nascimento, a morte), mistério da relação entre o indivíduo, "esse ser distinto, isolável, efêmero, e a espécie, essa continuidade ininterrupta", como nos fala Morin. Mistério do cosmos. Será preciso, logo, situar o humano no seu mistério e situar o mistério na sua humanidade, conclui ele.

É nesse espaço/tempo do mistério que se situam as religiões: na relação com o transcendente, uma aposta no desvendamento ou na convivência com o mistério.

Nesse caso, uma reviravolta na relação do conhecimento: trata-se de algo que pertence a outra natureza, que é exterior, é de ordem superior. Um conhecimento que é regido por outros pressupostos, sendo a fé o principal deles. Mas que também é histórico: a relação com o sagrado e as diferentes respostas dadas ao "mistério" variam de culturas, povos, sociedades e multiplicam-se no tempo, nos lugares.

O desafio é transpor para uma coleção didática um certo modo de pensar e expressar essa experiência, basicamente ligada à tradição judaico-cristã, disseminada na cultura ocidental, sem proselitismo ou condenação de outras opções religiosas. A importância da relação dos seres humanos com o transcendente, com o que está além do que podemos ver e observar certamente é uma das preocupações centrais da coleção de Ensino Religioso.

Na sociedade brasileira, a partir das últimas décadas do século XX, a questão da cidadania ganhou relevância, como um valor essencial para a existência da democracia. Presente em algumas sociedades e ausente em outras, ao longo do tempo histórico, a ideia de cidadania ganhou força a partir dos séculos XVII e XVIII, com as revoluções inglesa e francesa. Desde então, seu significado tem-se ampliado, incorporando novas experiências advindas das lutas de outros povos.

De modo geral, pode-se pensar a cidadania como construção social que se enraíza numa cultura política, dependendo das lutas travadas socialmente e das concepções que se sustentam sobre elas. Essa noção de cidadania tem sido útil para se questionar, em sociedades extremamente desiguais como a brasileira, as condições pelas quais milhões de pessoas são excluídas das possibilidades de uma vida digna. Ela requer participação, lutas pela conquista de benefícios sociais e por direitos, principalmente, o "direito a ter direito" à saúde, à educação, à cultura, etc. Requer, portanto, a existência da democracia, o espaço para o debate, a argumentação e a crítica.

Mas também pode-se pensar a cidadania como definição das relações da sociedade com o Estado, que concretiza, inclusive por meio de leis, o significado da condição de cidadão nos planos civil e político. Quem é considerado cidadão brasileiro e quem é excluído dessa condição, legalmente e extralegalmente; a partir de quando se pode exercer a cidadania política e o que ela significa são questões a discutir, dentre outras.

O importante é ter claro que, no quadro de uma república que se quer democrática como a brasileira, falar de cidadania implica falar de participação individual e coletiva no espaço público, visando a interesses comuns ou conflitantes dos cidadãos. Portanto, nosso projeto de coleção pretende discutir as experiências históricas de cidadania, democracia e república, porque essa discussão ajuda a formar uma consciência cidadã entre os alunos e, ao mesmo tempo, discutir a relação entre os diferentes espaços, especialmente da cidade, como vetor importante na construção da ideia de cidadania.

Por fim, retomando nosso ponto de partida, acrescentamos que nosso esforço está concentrado na formação de sujeitos questionadores e competentes na sua capacidade de ler e participar do mundo em que vivem, para isso dotados com as habilidades que fortalecem a liberdade de espírito[4]: curiosidades e aberturas ao exterior (do que é dito, ensinado, conhecido, recebido); capacidade de aprender por si mesmos; capacidade de problematizar; prática de estratégias cognitivas; possibilidade de verificar e eliminar o erro; invenção e criação; consciência reflexiva, ou seja, a capacidade de se autoconhecer, autopensar e autojulgar (consciência moral).

[2] MORIN, Edgar. *O método 5*: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 57.
[3] Idem, *ibidem*, p. 295.
[4] MORIN, Edgar. *O método 5*: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 282.

A Geografia e o seu papel na aprendizagem

O ensino da Geografia se encontra em uma encruzilhada crônica quando tratamos de planejar nossos cursos e aulas. Parece que a maior parte do conhecimento científico pode ser acolhida pela Geografia, pois, ao buscar compreender e representar as relações do ser humano no espaço, a Geografia utiliza, muitas vezes, recursos e conceitos de outras áreas do conhecimento, como História, Geologia, Antropologia, Sociologia. Mas a impressão que os alunos têm é a de que aprender Geografia se restringe à apropriação de um enorme glossário físico e humano da superfície terrestre.

A Geografia, como parte do projeto da Rede Salesiana de Escolas, apresenta reflexões mais amplas e complexas sobre o espaço geográfico, desenvolvendo um conjunto de conhecimentos sobre as sociedades e os lugares. Esses saberes contribuirão para que os alunos se conscientizem das possibilidades, limites e responsabilidades da ação individual e coletiva dos sujeitos nos lugares onde vivem e em contextos espaciais mais amplos, como os de seu país e do mundo.

Que ferramentas e saberes geográficos os alunos devem utilizar para entender o mundo? Como se pode garantir um olhar geográfico?

É fundamental trabalhar com os alunos um conjunto de conceitos, procedimentos e linguagem próprios da Geografia, que facilitem a compreensão do mundo pelo estudante. Assim, um dos objetivos é ajudar os alunos a entenderem as diferenças e as semelhanças contidas no espaço geográfico, reconhecendo que a construção desse espaço é resultante da interação de múltiplas e variadas culturas, povos e etnias. Perceber essas diferentes culturas como distintas em suas representações com o espaço possibilita aos alunos a valorização das diferenças socioculturais marcantes na sociedade brasileira e mundial.

Buscamos, nesse projeto, favorecer a compreensão das inúmeras relações mantidas pelas sociedades com a natureza e entre si mesmas, para o educando perceber que o espaço geográfico tem forma e conteúdo transformados historicamente. Nessa perspectiva, temos a possibilidade de os alunos desenvolverem uma visão do espaço geográfico que não seja meramente de localização e descrição dos fatos na superfície da Terra, mas sim, a estruturação de um referencial teórico-metodológico, em que eles percebam o espaço geográfico como materialização das sociedades. Por exemplo, uma sociedade indígena que se organiza e produz coletivamente organiza seu espaço dessa mesma forma, diferentemente de uma sociedade urbana industrial capitalista, que organiza os espaços para a produção e circulação de mercadorias, atendendo a interesses de determinados grupos.

Por outro lado, cada sociedade, em diferentes momentos de seu percurso histórico, ao promover modificações em seu espaço geográfico e na natureza, ela própria também se modifica, transformando seus modos de vida. Por exemplo: cidades que sofrem com abalos sísmicos organizam, muitas vezes, suas estruturas urbanas, levando em consideração esse fenômeno da natureza.

Para construir com clareza o conjunto de conhecimentos que definem o objeto da Geografia, apenas a leitura dos manuais didáticos é suficiente? Ou, então, ler diariamente as "atualidades" nos jornais garante uma reflexão sobre as relações entre as sociedades e a natureza? Essas dúvidas sugerem reflexões sobre a Geografia como área de conhecimento e seus objetos de estudo, bem como sobre a importância do papel do educador e os limites de sua atuação, para desencadear um processo de trabalho significativo com os alunos.

Para ampliar essa análise geográfica, é necessário ajudar o aluno a refletir que as ações humanas são diversificadas, têm intenções, organizam-se socialmente e se tornam concretas no espaço geográfico. Por isso, a Geografia, como ciência, pode discutir os objetos naturais e materiais centrados na ação humana. Exemplificando: o estudo da urbanização mundial e brasileira articular-se-á com a História, a Literatura, a Arquitetura, mas caberá à Geografia a compreensão do homem no espaço, produzindo cidades, metrópoles, estabelecendo novas formas de uso para os objetos naturais e materiais, de acordo com os seus valores culturais, morais, religiosos, desenvolvendo tecnologias, criando formas de organização mais complexas.

Assim, a seleção de conteúdos deve ser realizada na perspectiva de compreensão do espaço como resultado de diversas ações e interações sociais, procurando garantir a elaboração de um saber geográfico que integre natureza e cultura dentro de um mesmo campo de interações. Essa preocupação se deve ao próprio passado do ensino escolar de Geografia, em que os conhecimentos da geografia física, econômica e humana eram usados de forma fragmentada, como se esses aspectos não se relacionassem. É desse histórico escolar que se consolidou, durante muitos anos, a ideia de que a Geografia se restringe a um enorme glossário físico e humano da superfície terrestre.

O ensino e a aprendizagem de Geografia sofreram importantes mudanças de significado. Ensinar é mais do que informar: é construir significados. Aprender é mais que adquirir informações ou conceitos: é desenvolver a capacidade de observação, comparação, análise e reflexão, estabelecendo relações entre os diferentes espaços geográficos produzidos socialmente.

Portanto, a Geografia contribui para a formação do aluno, tornando-o capaz de refletir sobre as diferentes realidades e sobre suas possibilidades de intervir no espaço geográfico.

Conceitos básicos

A Geografia é importante para entender o mundo por meio de um referencial teórico que busque analisar as permanências e mudanças realizadas pelas sociedades no espaço, ao longo do tempo. Então, como a Geografia pode contribuir para se entender o mundo?

A Geografia entende o espaço geográfico como produto de uma formação socioespacial e da coexistência de diversos tempos, com permanências e rupturas. É importante que essa compreensão do espaço geográfico ocorra por meio de categorias próprias, fundamentais como: paisagem, lugar, região e território. De que modo essas categorias ajudam a entender a produção e a organização do espaço geográfico?

Paisagem

Quando vemos uma avenida com propagandas de empresas estrangeiras, podemos nos perguntar o que essas propagandas significam. Podemos nos perguntar o mesmo sobre a presença de indústrias ao longo de uma rodovia.

Os elementos presentes na paisagem constituem pistas que permitem problematizar a produção ou organização do espaço geográfico. Portanto, paisagem pode ser entendida como aquilo que se vê ou se sente, cujo conteúdo é constituído de objetos que materializam o movimento da sociedade.

Lugar

O caminho percorrido por um trabalhador é visto, percebido, de uma determinada forma que se diferencia da percepção de outra pessoa, por exemplo, um turista. Isso significa que diferentes pessoas, de acordo com seus valores e modos de vida, percebem e significam um mesmo caminho de formas diferentes.

Por lugar entende-se uma determinada porção do espaço que adquire significado em função de valores culturais, naturais, econômicos, etc. O lugar é uma das primeiras dimensões de análise do espaço geográfico, uma vez que é a mais próxima da realidade do aluno, pois é vivido e percebido por ele.

É importante a categoria lugar não ser confundida com local, que é uma escala geográfica utilizada como elemento de localização e aproximação de um lugar. No caso do exemplo anterior, temos o caminho percorrido pelo trabalhador e pelo turista como o mesmo local, mas como lugares diferentes para cada um deles.

Região

A regionalização do Brasil em cinco regiões ou em três complexos regionais, e até mesmo uma nova proposta de quatro regiões, resulta de um critério político e, ou, econômico que atende a determinadas necessidades de análise espacial, nesse caso de controle e gestão do território brasileiro.

A região é uma dimensão espacial, produto de critérios preestabelecidos que atendem a determinados interesses, apresentando elementos comuns que identificam esse espaço. Assim, a regionalização deve ser compreendida como uma forma de análise e divisão do espaço geográfico que, por sua vez, deve ser compreendido na sua totalidade. Isso significa que as regiões apresentam elementos comuns para a análise geográfica, interdependem-se e se relacionam.

Território

O início do ano, no Brasil, é marcado por diversos campeonatos de futebol de diversos times. Quando um desses eventos ocorre, o estádio e suas proximidades são apropriados por diferentes grupos: polícia, torcidas, cambistas, comerciantes, etc., impondo sua área de domínio e influência, organizando-a.

O território pode ser entendido como uma base material, definida e delimitada no espaço, para o exercício das relações de poder, sejam elas políticas, econômicas e, ou, culturais. Esta última categoria deve ser compreendida como uma dimensão do espaço geográfico que está produzida e organizada para o atendimento de determinados interesses. Território é um conceito que deve ser usado desde a escala local até a escala internacional; como exemplos: rua e área de atuação de multinacionais.

A representação do espaço

Nesta coleção, a representação do espaço geográfico é feita por meio de uma linguagem própria: a linguagem cartográfica. Essa linguagem é caracterizada por técnicas, convenções e símbolos próprios da cartografia.

É fundamental essa linguagem ser ensinada aos alunos, de modo que eles se apropriem, ao

longo da escolaridade, da leitura, da interpretação e construção de representações cartográficas que expressem fenômenos geográficos.

Nesse sentido, a proposta de aprendizagem cartográfica transcende a simples leitura dos mapas e de fenômenos representados, pois também são propostas aos alunos atividades que propiciem a construção de representações de fenômenos geográficos. Por exemplo, a partir de dados de uma tabela das dez grandes regiões metropolitanas do Brasil, o aluno dimensionará esses dados na forma cartográfica.

A leitura de mapas é também um elemento fundamental, pois eles expressam, em diferentes tempos e culturas, valores, intencionalidades e ideias. Por exemplo, quando é estudado um mapa europeu do século XII, que apresenta como centro do mundo a cidade de Jerusalém, esse mapa deve ser observado não somente como ilustração, mas também interpretado e analisado de acordo com o contexto histórico em que foi produzido, por tratar-se de uma determinada ideia de mundo.

Nessa proposta, a escala é uma relação de proporção – que indica a relação entre o tamanho real de um objeto e sua representação no mapa – e também uma forma de percepção do espaço geográfico. Essa percepção implica relações de interdependência entre as diferentes dimensões: local, regional, nacional e mundial.

Para finalizar a conversa

É interessante os alunos aprofundarem procedimentos que fazem parte dos métodos de análise e trabalho da Geografia e usá-los com autonomia. Ao propor aprendizagens sobre as características sociais, culturais e naturais, nos lugares de vivência dos alunos, é importante o professor ter clareza dos métodos e objetos de estudo de sua área de conhecimento e do modo de trabalhar temas, conceitos e conteúdos. É essencial não perder de vista que seu objeto de estudo e de ensino é o espaço geográfico – seus territórios, suas paisagens e lugares – e que estes têm elementos que explicam a dinâmica de suas transformações. É muito importante ter a consciência de que a Geografia está procurando captar esse espaço e seu movimento no tempo presente, na atualidade, sem perder de vista a dinâmica das mudanças e permanências que só se tornam visíveis numa análise ao longo do tempo.

Compreender o mundo não é uma tarefa apenas da Geografia, mas é fundamental compreendê-lo do ponto de vista geográfico, o movimento que as sociedades realizam no espaço, considerado como território usado, que se refere ao resultado do processo histórico numa base material e social das novas ações humanas, conforme Milton Santos enfatiza em suas obras, por exemplo, em "A natureza do espaço".

Bibliografia

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. *O espaço geográfico*: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio; Ciências Humanas e suas Tecnologias / Geografia. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CORREA, R. L. *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CORREA, R. L. et al. *Geografia conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

GARDENAL, A. F. "Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar". In: FAZENDA, I. (Org.). *A academia vai à escola*. São Paulo: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, A. U. *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989.

PONTUSCHKA, N. N. (Org.). *Ousadia no diálogo*. São Paulo: Loyola, 1993.

SANTOS, M. *Por uma Geografia nova*: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. (Org.). *Novos rumos da Geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. A. *Território*: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

SIMIELLI, M. E. R. *Cartografia e ensino*. São Paulo, 1997. FFICH, USP, Departamento de Geografia, 1997. Tese (doutorado).

SIMIELLI, M. E. R. *Primeiros mapas*: como entender e construir. São Paulo: Ática, 1996.

Orientações para o trabalho pedagógico

> É preciso então que o saber se acompanhe de um igual esquecimento do saber. O não saber não é uma ignorância, mas um ato difícil de superação do conhecimento.
>
> Jean Lescure, citado por Gaston Bachelard em *A poética do espaço*.

A concepção do quarto volume de Geografia está fortemente apoiada na ideia de que aprender é o mesmo que produzir um conhecimento novo. Isso acontece quando o sujeito que aprende se dá conta de que conhecer é lidar com linguagens e, portanto, inicia um processo mais crítico a respeito do próprio ato de aprender, pois o que lhe foi apresentado como um saber vem acompanhado de linhas demarcatórias de suas limitações.

Uma das consequências dessa postura no delineamento dos temas e conteúdos é que o livro não tem uma proposta *propedêutica* com relação aos anos subsequentes; no entanto, tece uma rede entre os saberes apresentados nos volumes anteriores e nos seguintes. Pode-se perceber que, se há temas semelhantes, como a cidade, por exemplo, não há repetição de abordagem; nossa intenção foi criar um volume que busque relações entre diferentes formas de apresentar diversos conteúdos.

Curiosidade a respeito dos lugares, das cidades, enfim, do espaço geográfico. Propiciar condições para ou estimular o desenvolvimento dessa curiosidade constitui, para os autores deste livro, um dos grandes objetivos do ensino de Geografia.

Ao mesmo tempo em que olhamos para o mundo e escolhemos os temas, as questões que mobilizam ou preocupam a sociedade, e os próprios PCNs apresentam tais questões; ao mesmo tempo em que consideramos (escolhemos) os conceitos mais adequados para enfrentar essas questões, precisamos avaliar se ensinamos os alunos a serem curiosos. E se a curiosidade está viva em nós mesmos, talvez nem sejam necessárias grandes preocupações porque, então, os alunos encaram-na permanentemente.

Imaginemos alguém que passou pelas escolas fundamental e média, saiu-se bem nos exames vestibulares, mas não é tocado pelo espaço ou pelo pensamento a respeito do espaço, uma pessoa para a qual o espaço geográfico é invisível, ou seja, nada lhe salta aos olhos, provoca estranhamento, desperta dúvida ou indagação. Numa cidade cuja planta é um verdadeiro tabuleiro de xadrez, uma ou duas avenidas têm desenhos diferentes e cruzam as outras na diagonal, porém, essa possível marca de antigos caminhos (de tropeiros?) não chama a atenção da pessoa, ela não se pergunta: "Por quê?". Talvez ela também não se dê conta de que fala da cidade como um todo, de modo generalizado, a partir de uma experiência pessoal limitada, a partir do vivido numa área muito restrita da cidade, frequentemente resumida a um número pequeno de trajetos diários: de casa para o trabalho, do trabalho para casa... Poderíamos continuar indefinidamente.

É claro que, em certo sentido, fazemos uma caricatura, procuramos salientar alguns traços, mas, assim mesmo, vale a indagação: de que serviu o ensino de Geografia, se não estimulou o desenvolvimento de uma sensibilidade em relação ao espaço da cidade?

Independentemente da maneira de ensinar, nem todos os alunos terão interesse pelas questões espaciais, pelos vários modos de pensar sobre o espaço. Contudo, lembramo-nos da filósofa Hannah Arendt, para quem aos adultos cabe apresentar o mundo para as crianças, para as novas gerações. Ora, questões espaciais, maneiras de pensar acerca do espaço e curiosidade fazem parte do mundo.

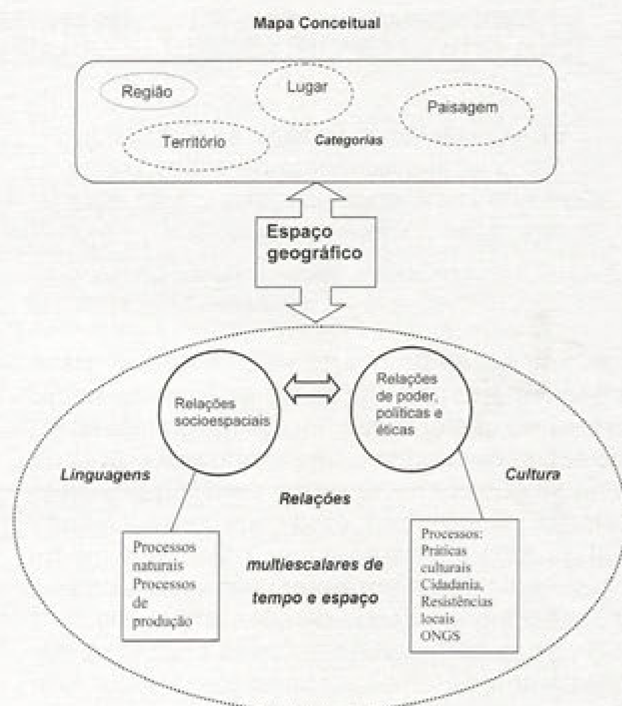
O conceito de *espaço geográfico* perpassa o livro em diferentes momentos, articulando-se com lugar, paisagem, território e região.

A ideia de "espaço geográfico" estabelece-se em diferentes níveis de articulação e de tensão entre *relações socioespaciais*, *relações de poder*, *relações políticas e éticas*. No entanto, o entendimento do espaço socialmente construído requer que se considerem as *práticas culturais*. Nas relações políticas, os movimentos sociais organizados estabelecem outra ordem de processo social, podendo transformar certas condições de desigualdade.

Então, uma análise das diferentes ordens de relações que se dão no contexto complexo e amplo da cultura, se apoiada na dimensão espacial de sua existência, consiste em importante contribuição para a construção do conceito de *espaço geográfico*. Com a intenção de visualizar o que estamos dizendo, elaboramos um mapa conceitual (já apresentado no livro 3).

Ressaltamos que o uso de uma linha pontilhada para demarcar o campo onde essas relações ocorrem indica certa permeabilidade à influência do que

está ausente desse mapa. No interior desse campo, encontram-se: cultura, relações multiescalares de tempo e espaço, e linguagens. Esses elementos constituem o cenário onde pretendemos interpretar questões temáticas delineadas em cada unidade do livro.



Unidade 1 – Lugar, lugares, cidade, cidades, pensar, pensares

Capítulo 1 - Um lugar é mais de um

O título do capítulo 1 ressoa o tema geral deste volume, ideia que se manifesta em todos os cantos do livro... *Um espaço é mais de um*.

Vamos destacar, do próprio livro do aluno, trechos que apontam ideias fortes do capítulo.

No item *O que estudamos*, encontramos o seguinte:

> Três ideias importantes do capítulo:
> 1. Os lugares são mais do que edifícios e construções.
> 2. Os lugares também influenciam e formam as pessoas.
> 3. Os lugares não representam a mesma coisa para todo mundo.

Portanto, o capítulo retoma o conceito de lugar: espaço de vivência, conhecido, percorrido, experimentado com o corpo, com os sentidos, com a memória... Conhecemos as pessoas que vivem ou circulam pelo lugar, afetos nos unem ao lugar... Lugar é espaço que "entrou" na gente, faz parte da gente.

Neste capítulo apresentamos a ideia de que os lugares influenciam, formam as pessoas. Exploramos essa ideia no boxe *Os lugares nos acompanham...* e ainda, por exemplo, quando propomos aos alunos que pensem a respeito do jeito de ser do avô de Fanis, o senhor Vasilis, um velho comerciante de Istambul (questão 6, item *O tempero da vida*).

Embora influenciem, formem as pessoas, os lugares não são a mesma coisa para todo mundo. Diferentes grupos sociais podem compreender de maneiras diversas um lugar. Um lugar é mais de um... E é possível que venha a ser mais de um para uma pessoa, ideia presente noutra passagem do texto do aluno:

> Chamamos sua atenção para o seguinte: pode ser que, neste livro, você venha a olhar para lugares conhecidos ou estudados anteriormente, porém, este olhar não será igual, haverá outros interesses. É legal olhar de novo, e com um olhar novo! Aliás, aí está uma boa coisa para pensar: o que você aprende na escola muda o seu modo de ver os lugares, a sua cidade, o mundo? De que maneira?

Um lugar pode ser mais de um... Um problema pode ser compreendido de diversas formas, a partir de vários pontos de vista. Essas ideias, que apresentamos e defendemos no capítulo e em todo o livro, têm forte relação com os temas *Política*, *Cidadania* e *Ética*, uma vez que colocam, de imediato, as questões do "outro" e da diferença.

Linguagens

Uma leitura possível do livro consiste em identificar as linguagens presentes em cada capítulo e pensar a respeito delas.

Procuramos trabalhar com diversas linguagens, entre outros motivos porque elas estão no mundo...,

porque elas são diferentes modos de pensar, porque a diversidade de linguagens na escola possibilita mais oportunidades de participação ou de "fala" para as crianças (se alguém não "domina" uma linguagem tem outra à disposição, não fica impedido de tomar parte numa atividade), porque a escola é lugar de pensar acerca das linguagens...

No capítulo 1, por exemplo, utilizamos mapas, imagens de satélite, desenho, escrita e linguagem oral.

Os mapas e a imagem de satélite da figura 1 estão em diversas escalas e foram utilizados para localizar e apresentar alguns aspectos da cidade de Istambul. O planisfério dos continentes (figura 2) também tem um forte sentindo de localização. Em outros capítulos, os mapas terão significados diferentes, serão explorados a partir de novos pontos de vista.

Aos alunos propomos que façam dois desenhos, sendo que o primeiro deles, o desenho da história de *O tempero da vida*, é bastante livre.

Consideramos os desenhos como linguagem diferente da dos mapas. O trabalho com desenhos permite aprender muito sobre os mapas, porém, não pode ficar submetido a isso. Não pensamos que os desenhos sejam apenas "degrau" para os mapas, que os desenhos devam ser abandonados logo depois da "compreensão" dos mapas. Os desenhos também são linguagem à disposição dos adultos.

Na escrita do livro não empregamos expressões do tipo "observe e responda" ou "leia e responda". Aí está a questão do "outro": os alunos precisam saber por que a eles são propostas determinadas atividades:

> Duas histórias, de dois lugares, por meio delas iniciamos nossos estudos sobre as relações que mantemos com os lugares.
>
> A primeira história é de um filme [...].
>
> [...]
>
> E então, gostou da história? Viu os desenhos de seus colegas? Se ainda não viu, aproveite parte de uma aula para isso. Como ficaram os desenhos deles, diferentes, parecidos?
>
> Que tal conversar um pouco a respeito da história?
>
> Por exemplo:
>
> 1) Você e seus colegas [...].

Concepção de conhecimento

Logo no início do capítulo 1, sugerimos que os alunos, trabalhando em grupos, realizem um levantamento (de memória) de temas estudados em anos anteriores e que possam ter relação com a palavra "lugar".

A proposta de que os alunos retomem, discutam, lancem mão de conhecimentos construídos ou não na escola (o que trazem de fora também é conhecimento) e tenham oportunidade de transformá-los (ou não) aparece ainda mais forte, por exemplo, no capítulo 3 (item *O que é viver na cidade?*) e no capítulo 4 (item *Aprendendo com a turma*).

No capítulo 1, o item *Uma aula de aromas?* procura relacionar o conhecimento ao corpo, aos nossos vários sentidos e às atividades lúdicas.

Concepção de Geografia

A divisão do mundo em continentes é um tema bastante tradicional na escola. Para abordá-lo, tentamos não perder de vista uma concepção de Geografia: maneira particular de interessar-se pelo espaço, modo de olhar, de interpretar, de compreender o espaço...

Da mesma forma que acontece em outras áreas do conhecimento, os geógrafos constroem objetos de estudo, métodos e conceitos particulares.

Geografia, para os autores deste livro, não se confunde com a simples localização de "fatos". O que se busca é interpretar, compreender, questões relativas ao espaço. Algo muito mais interessado nos porquês.

Portanto, apresentamos a divisão do mundo em continentes num sentido de modo de ver o mundo, modo de vê-lo construído historicamente (ou seja, uma coisa humana, e não natural). Discutimos origens e problemas desse modo de ver. Ao mesmo tempo, assinalamos para os alunos a importância cotidiana de alguns conhecimentos:

> Você notou que até em programas de esportes aparecem os continentes? Olhe só: Copa América, Campeonato Sul-Americano de Futebol, Libertadores da América, Campeonato Europeu, etc.

Em *Aprendendo na web* sugerimos um trabalho importante no *site* do IBGE. Ali os alunos têm uma visão mais geológica dos continentes.

Leitura para os professores

O sentido de apresentarmos as passagens a seguir não é o de simplificar as coisas, mas o de permitir entrever a complexidade, o de suscitar reflexão a respeito dos conhecimentos produzidos nos últimos tempos pelos geógrafos. É leitura para os professores e não para os alunos.

> *O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.*

Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo, de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade lato sensu, a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos. Motorista de ônibus e bilheteiros são conhecidos-reconhecidos como parte da comunidade, cumprimentados como tal, não simples prestadores de serviço. As casas comerciais são mais do que pontos de troca de mercadorias, são também pontos de encontro. É evidente que é possível encontrar isso na metrópole, no nível do bairro, que é o plano do vivido, mas definitivamente não é o que caracteriza a metrópole.

[...]

Hoje, percebemos que cada vez mais nos distanciamos da ideia do lugar visto apenas enquanto ponto de localização dos fenômenos, isto é, um ponto no mapa, visto apenas enquanto situação determinada por coordenadas do traçado geográfico. Mas como para Sorre a "permanência é apenas uma ilusão" o lugar enquanto noção geográfica transforma-se e ganha hoje novos enfoques, pois o lugar ganhou conteúdo diverso. [...].

[...]

Hoje [...] no lugar se imbricam uma série de acontecimentos simultâneos que na visão do Aleph de Borges seria um lugar na terra onde se achariam todos os lugares, um espaço ilimitado de simultaneidade e paradoxo, mas que não negaria também o fato da existência de uma simultaneidade de eventos interligados acontecendo em lugares diferentes. Significa dizer que a ótica da simultaneidade mais do que determinar a natureza do lugar, hoje, esclarece a articulação entre os diversos lugares do globo.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*, São Paulo, Hucitec, trechos escolhidos, p. 20-21; 31-32.

Capítulo 2 - Uma cidade é mais de uma

Os capítulos 2, 3 e 4 estão muito relacionados: eles se voltam para um grande tema ou assunto comum: a cidade.

Escolhemos o tema porque o mundo é cada vez mais e mais urbano. Na cidade é criado e recriado o mundo dos homens, com todas as suas contradições. A lógica financeira, industrial e científica desempenha um papel importante na cidade e há tempos espraiou-se e, em certo sentido, dominou o campo. Mas a cidade também é o espaço privilegiado da política, da cidadania, dos movimentos sociais, da arte, da religião... Falamos, neste parágrafo, de elementos da cultura, os quais se inter-relacionam, interagem e se misturam.

Nos capítulos 2, 3 e 4 tratamos apenas de algumas questões associadas à cidade. Em outros livros das coleções de Geografia e História aparecem questões e modos de olhar diferentes, que podem ser retomados, comparados e relacionados pelos alunos e pelo professor.

Logo no início do capítulo 2, levamos para os alunos ideia apresentada na introdução deste livro do professor:

> – Você presta atenção no espaço da cidade?
>
> – Você tem curiosidade a respeito das coisas que formam o espaço de sua cidade?
>
> – Existe alguma construção, mais antiga ou recente, para a qual você olha e fica se perguntando: o que é aquilo, de que época é, o que acontecia ou acontece ali, por que a construção está naquele lugar?... Talvez não seja uma construção ou edifício, mas um comércio ou algum outro tipo de atividade...
>
> Estudar Geografia é manter viva essa curiosidade a respeito do espaço. É fazer perguntas e se pôr a pensar, mais do que procurar respostas prontas.

Este início de capítulo talvez seja um bom tema para conversa com os alunos. Mas por que "talvez"? Porque imaginamos que escrevemos uma proposta colocada à disposição do professor e dos alunos. Fomos sujeitos apenas da escrita (com o valioso auxílio de leituras críticas realizadas por professores da rede salesiana). O modo de apropriação ou a maneira de desenvolvimento de nossa proposta será uma criação do professor, levando em conta seus próprios conhecimentos, considerando seus alunos (o envolvimento deles com a proposta), as condições de trabalho, a realidade local, etc. Para certa turma, o início do capítulo 2 talvez seja ponto de partida de uma discussão que deságue na elaboração de um projeto a respeito de um lugar da cidade... Outra turma talvez realize uma leitura em casa, porque o professor planeja começar com as músicas (item *A cidade da música*), e ele conseguiu duas músicas da própria cidade onde vivem.

Chamamos a atenção do professor para as figuras 6, 7 e 8 (boxe *Cortiço*), desmonte do Morro do Castelo. Essas imagens vêm num texto a respeito do trabalho do fotógrafo Augusto Malta e das mudanças urbanas realizadas na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XX. Não comentamos nenhuma das três figuras, exatamente com a intenção de permitir um espaço de liberdade, de criação, para professor e alunos. Eles podem construir modos de se aproximarem das imagens. É possível, por exemplo, que, a partir delas, professor e alunos pensem sobre o caráter histórico das cidades, ou seja, elas estão em

permanente processo de construção e reconstrução, processo que não é simplesmente técnico, mas acentuadamente político.

Buscamos em nossa proposta certo equilíbrio entre o explicar (figura 5, por exemplo) e o apresentar para discussão, para reflexão (figuras 6, 7 e 8, por exemplo). Quando tudo está explicado, diminuem (em tese) os espaços de pensamento, reflexão, escolha, autonomia.

No capítulo 2, damos continuidade, no título e em diversas passagens do texto, à ideia de que um espaço é mais de um, ou seja, é passível de ser observado, pensado, interpretado ou compreendido de maneiras diversas:

> 6) O mapa e a planta são feitos a partir de qual ponto de vista?
>
> 7) *Tudo* o que existe na cidade aparece no mapa, ou na planta? [...].
>
> (Item *A cidade do mapa ou da planta*)

> E quem fotografa *escolhe o que mostrar*: determinadas partes da cidade, algumas ruas, certas construções, algumas pessoas e atividades humanas, etc. Em outras palavras, seleciona o que 'entra' na foto e o que fica de fora. *Escolhe*, também, como mostrar, ou seja, escolhe, entre outras coisas, a distância e o ângulo a partir dos quais uma casa, por exemplo, será fotografada, escolhe se esta casa aparecerá no centro da foto ou não, escolhe onde estará o foco, se no primeiro ou no segundo plano...
>
> Mostrar de um jeito ou de outro faz diferença, e muita!
>
> (Item *A cidade da fotografia*)

> 3) Outras turmas, de outras escolas, de outros bairros, mostrariam a cidade como vocês, escolheriam mais ou menos os mesmos lugares? Será que todos veem ou falam da cidade da mesma maneira? Por quê?
>
> 4) Se fossem criar outros cartazes sobre a cidade, vocês mudariam algo no que fizeram, escolheriam as fotos de outro modo, por exemplo?
>
> (Item *A cidade da fotografia*, *Estudo dos cartazes da turma*)

> No lugar dos antigos edifícios, das habitações dos pobres e de alguns morros surgiram avenidas como as de Paris. Uma nova cidade do Rio de Janeiro, com área central muito valorizada. Assim, os trabalhadores de baixa renda e os ex-escravos foram simplesmente obrigados a abandonar o centro da cidade. Histórias desse tipo ajudam a entender as desigualdades sociais do Brasil.
>
> As pessoas forçadas a mudar devem ter considerado toda a transformação de um modo diferente daquele do prefeito Pereira Passos.
>
> (Item *A cidade da fotografia*, boxe *Cortiço*)

Mapas, fotografias e músicas: linguagens

Neste capítulo, destacamos três linguagens que possibilitam pensar sobre ou apresentar o espaço geográfico. Nossa ideia foi propor uma experiência de estudo da cidade em diferentes linguagens: mapas, fotografias e músicas.

A cidade do mapa ou da planta

Para o trabalho com mapas e plantas da cidade onde vivem os alunos, consideramos importante que o professor saiba lidar com as seguintes ideias ou conceitos:

- mapas são representações reduzidas e a partir de um ponto de vista vertical de áreas escolhidas da superfície da Terra;
- quanto mais reduzida é a representação, menos detalhes ela apresenta (dizemos que ela é mais generalizada);
- plantas são mapas menos generalizados, ou seja, com mais detalhes;
- todo mapa é produto de escolhas: o tema e a maneira de abordá-lo, a área representada, a redução e a generalização, o que "entra" e o que "fica de fora", os símbolos utilizados, etc;
- os mapas não apresentam "a realidade", mas o pensamento de seus autores sobre alguma questão relacionada com espaço.

Sugerimos a atividade com mapa ou planta da cidade onde vivem os alunos porque é um espaço conhecido, cheio de significados, de sentidos, para eles. Eles percorrem e experimentam esse espaço diariamente. Portanto, esperamos que seja mais tranquila a comparação, ou aproximação, entre a cidade que eles conhecem e a maneira como ela é representada no mapa ou planta.

Esperamos que, inicialmente, os alunos realizem uma exploração mais livre do mapa, retomando conhecimentos, descobrindo coisas novas e também fazendo perguntas. Eles certamente voltarão o olhar na direção do que lhes chamar a atenção, na direção do que for significativo para eles. O professor terá um bom momento para observar o modo de pensar dos alunos, o que eles já sabem, as dúvidas que demandam explicações... Se o primeiro momento é de exploração livre, em seguida ensinamos um caminho de "entrada" nos mapas: leitura do título, estudo da legenda, etc.

Os mapas são retomados, sob diversos ângulos, nos capítulos seguintes do livro.

As perguntas ou desafios que apresentamos no livro dos alunos têm um sentido de colocá-los diante de problemas ou conceitos da Geografia. Muitas vezes, os alunos estarão lidando com ideias

ou conceitos importantes, mesmo que ainda não tenhamos nomeado estes últimos.

Uma dica de trabalho simples a respeito da redução e da generalização dos mapas, sem o uso da palavra "generalização". Colocar lado a lado três atlas iguais. O primeiro aberto na página do mapa político da América do Sul. O segundo aberto na página do mapa político do Brasil. O terceiro aberto no mapa político do estado onde vivem os alunos e o professor. É importante notar que os três mapas ocupam páginas de mesmo tamanho. A partir daí é interessante observar os mapas junto com os alunos, numa discussão coletiva. Em qual dos mapas a superfície terrestre precisou ser mais reduzida para ser representada no papel? Foi necessário reduzir mais a América do Sul, o Brasil ou o Estado? O que aparece em cada um dos mapas? Qual deles apresenta mais detalhes? E qual dos mapas apresenta menos detalhes? Por que um tem mais detalhes e outro menos? Etc...

A cidade da fotografia

Tratamos da fotografia enquanto tecnologia e linguagem.

O segundo aspecto, a nosso ver, coloca a fotografia mais claramente no campo das escolhas políticas. Sempre existe alguém no comando da câmera.

No entanto, a máquina, o funcionamento dela, as invenções... essas coisas despertam muito interesse nas crianças, mesmo que não compreendam tudo. Lembremos o gosto que elas têm por desmontar brinquedos, relógios, pequenas máquinas.

No filme *A moça do brinco de pérola* (direção de Peter Webber), o professor encontrará uma cena em que o personagem do pintor holandês Vermeer (1632-1675) mostra como utiliza a câmera escura na pintura.

A atividade de criação de cartazes com fotos que apresentem a cidade deles para outras pessoas tem o objetivo de levar os alunos a fazer escolhas (igual a um fotógrafo, um pintor, um músico) e pensar sobre elas. A atividade é bastante complexa, digamos que de uma "hierarquia superior". No trabalho dos alunos podem se manifestar estudos e conhecimentos anteriores; lembremos que, antes dessa atividade, eles leem sobre as escolhas do fotógrafo, escolhas do que mostrar e de que maneira fazê-lo. Também antes, os alunos observam uma fotografia de Marc Ferrez. Os cartazes são compostos somente por fotos de "coisas boas" ou também aparecem problemas da cidade? A cidade é representada apenas por imagens de nosso tempo ou também por imagens antigas? Escolhas (o que "entra" e o que "fica de fora"), recortes, generalização. Mesmo sem dar nomes a conceitos, os alunos trabalham com tudo isso.

O baiano Christian Cravo, o paraense Luiz Braga e o paulista Cássio Vasconcellos são três entre os mais criativos fotógrafos brasileiros de nossos dias. E eles fotografam suas cidades (ou seus modos de olhar para elas). Todos os três publicaram livros e mantêm *sites* na *web*. Vale a pena conhecer seus trabalhos.

> *O que estudamos*
>
> Quando você ouve seus pais falarem de política, quando você ouve e vê, na televisão, notícias e debates sobre o que acontece na Câmara de Vereadores e na Prefeitura de sua cidade, ou na Assembleia Legislativa Estadual e no Palácio do Governo do Estado, ou na Câmara Federal, no Senado e no Palácio da Alvorada, ou numa passeata de algum grupo que está reivindicando certo direito..., o que você ouve e vê é o diálogo e a disputa a respeito do que é e pode vir a ser a cidade, o estado, o país e o mundo.
>
> As diversas visões que as pessoas e grupos sociais têm da cidade e do mundo dependem do modo como vivemos na cidade e no campo, dependem dos lugares por onde circulamos, dependem de nossos interesses, entre outras coisas.
>
> (Item *O que estudamos*)

Esses dois parágrafos estão no final do capítulo 2 e têm relações com várias ideias presentes no livro, por exemplo, com a ideia de que *um espaço é mais de um* e com a ideia de que *os lugares nos formam*, esta última apresentada no capítulo 1.

Ora, ao mesmo tempo em que os lugares e as cidades nos formam, eles também são formados por meio da ação política dos homens, por meio da disputa política.

Capítulo 3 - Um mundo de cidades

> [...] a cidade é uma forma muito [...] antiga de organizar um espaço em sociedade (um espaço de vida coletiva).
>
> (Item *Cidades: em diversos espaços e tempos*)
>
> E as cidades estão entre as mais belas e importantes criações humanas.
>
> (Final do item *A Terra à noite*)

De acordo com as ideias expostas até aqui, podemos afirmar que este é apenas um entre inúmeros possíveis livros do professor. Os capítulos do livro do aluno talvez recebam olhares e sejam estudados de maneiras diferentes daquelas imaginadas pelos autores; algumas coisas talvez fiquem em segundo plano; e, com certeza, haverá criações. Em outras palavras, a prática será um novo livro do professor.

A seguir, apresentamos "um" modo de compreender o capítulo 3.

Um capítulo em dois momentos

Escrevemos o capítulo 3, organizando-o em dois momentos de objetivos diferentes.

O primeiro momento é constituído dos itens *Cidades em diversos espaços e tempos*, *A Terra à noite* e *Do campo para a cidade: uma grande transformação*.

Esse primeiro momento tem os seguintes objetivos principais:

- Que os alunos identifiquem o processo de urbanização que se desenvolve no mundo de modo geral e no Brasil (apenas identifiquem, uma vez que as causas do processo são estudadas no capítulo 4).
- Que os alunos saibam que a cidade é uma forma social muito antiga de organização do espaço.
- Que identifiquem e discutam aspectos do que é viver na cidade.

Todos os estudos de fotos, mapas, imagem de satélite e gráficos, e mais a atividade a partir de sons da cidade (*O que é viver na cidade?*) estão voltados, afinal, para os três objetivos principais.

Conceito de urbanização

Dizemos que há processo de urbanização quando a porcentagem da população urbana aumenta, em relação à população total. Um exemplo. Num certo país, entre 1960 e 1990, o número de pessoas que viviam nas cidades passou de 40 para 85, para cada grupo de cem habitantes.

O segundo momento compreende o item *Um outro olhar para algumas imagens deste capítulo*, em que o objetivo principal é o estudo do problema da representação da superfície esférica da Terra na forma de globos, planisférios e imagens de satélite. Procuramos considerar o problema, em larga medida, a partir do ponto de vista da linguagem.

Cidades em diversos espaços e tempos (estudo de textos mais densos)

O item *Cidades em diversos espaços e tempos* é um texto formado por uma colagem de textos sobre cidades. Embora não se trate de um item extenso, ele traz muitas informações (algumas, na verdade, já conhecidas dos alunos, como é o caso daquelas acerca de cidades brasileiras).

O objetivo é simples: apenas esperamos que os alunos aprendam que as mais antigas cidades conhecidas pela Arqueologia foram criadas há milênios e que as cidades marcaram presença em vários continentes e períodos da História.

> Acabamos de relembrar de algumas coisas já estudadas e ainda vimos novas informações. Você sabia que as cidades podem ser tão antigas?
>
> (Final do item *Cidades em diversos tempos e espaços*)

Não propomos memorização de datas ou de localização de cidades. A ideia não é decorar. Esse é somente um encontro dos alunos com determinados conhecimentos a respeito das cidades, uma introdução, talvez o primeiro encontro de uma série que acontecerá, durante a vida, dentro e fora da escola.

Sugerimos uma forma de trabalho. Inicialmente, uma leitura individual de *Cidades em diversos espaços e tempos*. Depois, a principal atitude do professor será ouvir os alunos, ouvir aquilo que eles tiverem a dizer sobre o texto. A questão será procurar entender (avaliar) como os alunos se relacionam com o texto. O que "ficou" da leitura, ou seja, o que despertou o interesse dos alunos? Eles fazem perguntas, apresentam dúvidas? De que maneira lidam com as informações sobre tempo, eles se admiram com a antiguidade das cidades do Crescente Fértil? Alguém pediu um atlas para localizar cidades que aparecem no texto? Eles comentaram as fotos? Etc. A partir disso, o professor poderá auxiliar os alunos a resolver certas dúvidas, e talvez ele considere necessário explicar alguns pontos do texto, ou, então, chamar a atenção para um aspecto deixado em segundo plano. Seria interessante utilizar um mapa mural para localizar, ao menos de modo aproximado, algumas cidades.

No diálogo a respeito do texto (diálogo que partiu da leitura e dos comentários da turma) os alunos aprendem modos de ler.

É importante que o professor esteja atento para as transformações que devem acontecer, durante o ano, na relação dos alunos com os textos.

As observações anotadas aqui são válidas para o trabalho com textos semelhantes de outros capítulos do livro do aluno. Por exemplo: item *Cidade e indústria*, capítulo 4.

A Terra à noite e Do campo para a cidade: uma grande transformação

Consideramos necessário que o professor amplie seu repertório de análise de materiais didáticos. O que escrevemos a seguir talvez preste algum auxílio a ele. No entanto, não queremos ditar regras, somente apresentamos ideias. Cada professor cria seu modo de olhar.

Para analisarmos um livro didático e pensarmos a respeito da proposta dos autores ou de suas ideias sobre educação, um bom caminho é tentar compreender a maneira como são propostas as

atividades, o que exige a observação direta do livro do aluno. Vamos tomar como exemplo o item *A Terra à noite*.

O ponto de partida é uma imagem de satélite. Os autores poderiam ter escolhido apresentar a imagem e um texto que a explicasse em detalhes para os alunos. Um texto sobre aquilo que outros pensaram a respeito da imagem. A atividade dos alunos seria a de leitura e eles provavelmente não enfrentariam grandes problemas.

Fizemos diferente. De início, apresentamos/ensinamos um modo de olhar para uma imagem (imagem de satélite, mapa, gráfico...), um caminho mais detalhado de aproximação ou de "entrada" na imagem, o que representou um passo adiante, se considerarmos o capítulo anterior. Depois, colocamos uma série de perguntas específicas sobre a imagem da Terra à noite, indicamos observações a serem realizadas "na" imagem. As perguntas e observações foram da simples localização de continentes e cidades, por exemplo, até o desafio de encontrar possíveis motivos ou causas que influenciam a distribuição das áreas urbanizadas. No último caso, os alunos devem experimentar o trabalho com vários mapas ao mesmo tempo, na busca de relações entre temas, relações que permitam compreender a distribuição das cidades pela superfície da Terra. ***Uma Geografia não só de localização, mas de interpretação.*** Em um boxe, já no final do item, apresentamos algumas informações detalhadas sobre a imagem.

Portanto, nossa proposta vai além da simples leitura.

Que concepções de educação e de Geografia nós podemos ver aí?

Agora, um bom exercício seria analisar a proposta de trabalho com o gráfico 1. Como é a proposta? Em que ela é diferente daquela com a imagem da Terra à noite? Por quê?

O que é viver na cidade?

Ver capítulo 1 deste livro do professor, item *Concepção de conhecimento*.

Um outro olhar para algumas imagens deste capítulo

Em *Semelhanças e diferenças* orientamos os alunos na observação de globos e planisférios, na comparação entre eles, com atenção especial dirigida aos paralelos e meridianos.

Essas observações são muito importantes para início de compreensão dos seguintes problemas:

a) localização de lugares em nosso planeta,

b) representação da superfície esférica da Terra na superfície plana da folha de papel.

A questão das projeções cartográficas já está presente em todo o item *Um outro olhar...* (e será retomada no capítulo 8).

Aprender a observar mais finamente os paralelos e meridianos permitirá aos alunos, em outros anos, definir características de diferentes projeções cartográficas sem necessidade de recorrer a cálculos matemáticos complexos.

Em *Imagens jamais vistas* e *No centro da imagem, uma escolha* queremos chamar a atenção para o quanto há de criação humana, ou seja, de construção, de escolha, nas imagens que representam a Terra.

A Terra pode ter mais de uma imagem. É possível "ver" a Terra de mais de uma maneira.

Os planisférios representam modos de ver, modos de pensar.

O que estudamos

Neste capítulo, sugerimos duas maneiras diferentes de retomar o que foi estudado.

Aprendendo na *web*

O *site* do Metropolitan Museum of Art, de Nova Iorque, apresenta uma interessante linha do tempo, na qual é possível encontrar imagens e textos sobre objetos de antigas culturas, como as de civilizações do *Crescente Fértil*. Também há imagens de ruínas das "primeiras" cidades.

Entrar em <www.metmuseum.org/> e depois em *Timeline of Art History*.

"CIDADES ESQUINAS"
EXPOSIÇÃO OCORRIDA DURANTE O FÓRUM DAS CULTURAS EM BARCELONA, DE 9 DE MAIO A 26 DE SETEMBRO DE 2004.

A mostra CIDADES ESQUINAS, *que acontecerá (aconteceu em 2004) durante o Forum das Culturas em Barcelona, tem como objetivo refletir sobre a cidade como local de confluência entre pessoas e atividades. Manuel de Solá-Morales, comissário do evento, declara que "a esquina é uma metáfora desse encontro entre partes distintas, às vezes conflitantes, mas que acabam aprendendo a conviver". Na mostra, como destaque, haverá uma comparação entre Brasília e a cidade medieval de Ferrara, na Itália, pois ambas nasceram a partir de esquinas. A capital brasileira é resultado dos*

traços cruzados do arquiteto Lúcio Costa e Ferrara formou-se a partir da expansão urbana do século 16, quando os nobres passaram a construir seus palácios nos pontos de encontro de ruas situadas fora das muralhas.

A exposição ocupará 3 500 m² e estará dividida em quatro partes.

"Esquinas de Pedra": *com reproduções em grande escala de cruzamentos conhecidos, como Picadilly, em Londres, Times Square, em Nova Iorque, Deux Magôts, em Paris, Bund/Nanking, em Shangai. Também estarão representadas esquinas de grande valor arquitetônico como, Carson-Pirie-Scott, em Chicago, Flatiron, em Nova Iorque, Club Zuev em Moscou, Amstel´s, em Amsterdam, La Pedrera, em Barcelona, Michaelerplatz, em Viena, Bonjour Tristesse, em Berlim, Chilehaus, em Hamburg, Kavanagh, en Buenos Aires e Shizuoka, em Tokio.*

"Esquinas de Gente": *apresentação audiovisual da maneira como o intercâmbio entre pessoas e atividades podem produzir coincidência (corner-shops, mercados, paradas de autobuses, vestíbulos de aeroportos...), redundância, superposição de funções (superposição de transportes, cruzes de transbordo...) ou conflicto (a encruzilhada como ponto de indecisão, de perigo ou de surpresa: nas esquinas também há luta, competição violência e contraste).*

"Esquinas e mais esquinas": *Esta seção fala sobre a origem conceitual das cidades como retícula de esquinas. É a parte voltada para os planos históricos originais, pinturas e gravuras de referência. E apresenta maquetes famosas, como as das cidades de Havana, Estocolmo, Berlim, Estrasburgo, Madri e Washington. O destaque da seção é a comparação entre Brasília e Ferrara.*

"Macroesquinas": *As maiores metrópolis emergentes são grandes esquinas mundiais, onde se cruzam as migrações e as atividades. Trata-se de interpretar como as megacidades em contínuo crescimento – seria o caso de Bombay, México, Cairo, Estambul – extraem sua força e caráter precisamente desta condição de cruz à escala mundial.*

A mostra girou em torno da definição de cidade do nosso Lúcio Costa. No livro "Registro de uma Vivência", *o arquiteto escreveu: "Cidade é a expressão palpável da necessidade humana de contato, comunicação, organização e troca – numa determinada circunstância físico-social e num contexto histórico".*

Fonte: <www.iab-rs.org.br/colunas/artigo.php?art=97>. Acessado em 9-10-2006.

Capítulo 4 - Por que um mundo de cidades?

No início do capítulo 3, vimos uma bela e impressionante imagem da Terra à noite. As áreas urbanizadas, as cidades, chamaram nossa atenção. Em seguida, dois gráficos apresentaram algo (processo de urbanização) que vem acontecendo com a população, porém, os gráficos não traziam "pistas" sobre causas ou motivos.

O capítulo 4 é uma tentativa de entender um pouco mais esses motivos. A questão principal deste capítulo será "Por quê?"

Por que mais e mais pessoas vivem nas cidades e não no campo? Por que, de modo geral, a população urbana tem aumentado mais do que a rural?

(Trechos da *Introdução* do capítulo 4)

Neste texto, queremos destacar as relações entre a cidade e a indústria. (Tomamos certos cuidados) para não deixarmos a impressão de que a cidade tem a ver apenas com a indústria ou com aquilo que aconteceu numa determinada época.

(Feitas essas ressalvas), podemos dizer que a cidade de nosso tempo está muito ligada ao aparecimento e rápido desenvolvimento da indústria durante os séculos XVIII e XIX.

(Trechos do início do item *Cidade e indústria*)

Aprendendo com a turma

A atividade proposta neste item mantém evidentes relações com aquela que está no início do capítulo 1 e na qual propomos aos alunos que procurem lembrar-se de estudos anteriores relacionados com a palavra "lugar" (ver capítulo 1 deste livro do professor, item *Concepção de conhecimento*).

Lembremos ainda de *O que é viver na cidade?* (capítulo 3).

Cidade e indústria

Cidade e indústria é um item de apresentação da cidade em vários períodos históricos, com destaque para as transformações ocorridas durante a Idade Média e a Revolução Industrial.

Para o trabalho com "*Cidade e indústria*" imaginamos que sejam pertinentes os sentidos

gerais dos comentários que escrevemos no item *Cidades em diversos espaços e tempos* (estudo de textos mais densos), do capítulo 3 deste livro do professor.

Mas ainda queremos fazer algumas observações.

Organizamos o item em vários subitens, visando facilitar a leitura, que talvez possa acontecer em etapas. Por exemplo: a) do início do item, até antes de começar *Fábricas na Inglaterra, século XVIII*, b) deste último, até *Transformações na cidade, na indústria, no campo...*, c) de *Transformações...*, até o final.

Seria interessante variar entre leituras ou atividades realizadas em casa (posteriormente discutidas em sala de aula) e leituras e atividades desenvolvidas na escola.

Outras considerações jogaram papel importante quando criamos o item *Cidade e indústria*; entre elas, o que pensamos a respeito de conhecimento e educação. Aos alunos caberia somente a leitura de um texto ou a eles seriam apresentadas, para discussão, questões relativas ao espaço e às linguagens que usamos para pensá-lo? Aos alunos caberia somente a leitura ou eles seriam estimulados a fazer comparações, a elaborar hipóteses?

A partir dessas considerações, trocamos, em vários momentos, a leitura de texto informativo ou explicativo por propostas de atividades diferentes. Os resultados podem ser vistos em:

- atividade com as imagens de Carcassone (figuras 1 e 2);
- atividade com as figuras de números 3 a 6 e o quadro I;
- questão proposta para os alunos no subitem *Transportes*.

Um exemplo mais completo do que fizemos. O trecho a seguir constava de uma primeira versão do capítulo e foi substituído pela questão do subitem *Transportes*:

> As máquinas a vapor também modificaram os transportes, *permitindo vencer maiores distâncias, com mais carga, mais rapidez e menores custos*.

Um livro interessante e relacionado com o item *Cidade e indústria*:

LE DUC, M.; TORDJMAN, N. *A cidade em pequenos passos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

Florescimento do comércio e das cidades

Questão 4, terceira parte. Os burgos se desenvolveram porque junto aos muros das fortalezas acabaram por se fixar comerciantes, pessoas que buscavam a proteção das cidades, etc. Ali também paravam por certo tempo os viajantes.

Estudo das imagens

No subitem *Florescimento do comércio e das cidades* apresentamos imagens sobre o espaço, imagens de cidades, de lugares.

Continuamos a investigar as imagens a partir da ideia de que são linguagens. Pensamos somente a respeito do que criamos em linguagens.

> [...] *a natureza selvagem não demarca a si mesma, não se nomeia.* [...].
>
> SCHAMA, Simon. *Paisagem e memória*, São Paulo: Companhia das Letras, p. 17.

Um espaço é mais de um... Um lugar é mais de um... Bem, vamos devagar, talvez sejam muitas ideias novas ao mesmo tempo... Voltemos o olhar para o trabalho proposto no livro do aluno...

Nossas indagações sobre a fotografia de Carcassone (figura 1) levantam a questão das escolhas do fotógrafo, da construção de uma imagem: o que é enquadrado e como é enquadrado... O fotógrafo, em linguagem visual, cria uma Carcassone.

Na última parte da questão 5, orientamos os alunos para que retomem as figuras 2 e 3 do capítulo 3. ***Quando escolhemos aquelas imagens pensamos de um modo diferente daquele que aparece na fotografia de Carcassone***. Quisemos Atenas e Teotihuacan com vários tempos (explicitamente) misturados, não só as ruínas muito antigas, mas também as quadras, vias, edifícios e casas mais recentes, sobreposição, convivência, choque de tempos diversos...

À primeira vista, o boxe *De maria-fumaça...*, para as figuras 6, 7 e 8 do capítulo 2 é uma brincadeira. E é mesmo. Porém, consideramos interessante ver ainda outros sentidos. A partir das informações do boxe e das relações que ele estabelece com outras imagens, podemos pensar a respeito do impacto da Revolução Industrial, das máquinas, na transformação das cidades.

O item *Movimentar a imagem* tem significado especial para os autores, na medida em que manifesta a questão da curiosidade levantada logo no início destas *Orientações para o trabalho pedagógico*.

Diante da imagem da mulher a fiar tivemos curiosidade. Houve um momento de tensão, de "estranhamento", de dúvida, de criação, de imaginação... Quantas vezes isso acontece conosco? Quantas vezes pensamos diante de uma imagem? A dúvida também é fruto da educação?

Unidade 2 – Olhares para o Brasil

A unidade 2 tem uma introdução visual.

Capítulo 5 - Brasil: Estado e território

Uma visão geral do capítulo

No capítulo 5, buscamos estabelecer relações com os livros anteriores e ainda com aqueles que vêm a seguir, ou seja, retomamos assuntos, noções e conceitos, mas a partir de novos ângulos e associações.

Imaginamos dois fios condutores para o capítulo: a organização político-administrativa do Estado brasileiro e de seu território, e a ideia da possibilidade de vários modos de ver ou de compreender.

Um fio condutor do capítulo: a organização político-administrativa do Estado

Procuramos apresentar o Estado e seu território, chamando a atenção para algumas das transformações do passado e do presente. Estado e território estão longe de serem entes fixos, imutáveis.

A organização político-administrativa do Estado brasileiro foi assunto do livro 3 desta coleção de Geografia. Ao retomarmos essa organização, reencontramos os poderes da República e uma das formas de ampliar a participação dos cidadãos nas decisões do Executivo e do Legislativo municipais, o Orçamento Participativo. Além dos três poderes da República, acrescentamos o Ministério Público.

Sites com informações sobre a organização do Estado

Acessar <www.brasil.gov.br/>, depois *O país* e finalmente *Estrutura da União*.

No item *O Estado brasileiro*, a maneira de discutirmos a respeito da Constituição Federal ressoa ideia que anotamos no final do capítulo 2:

> A Constituição é resultado (possível num determinado momento histórico) de um jogo de forças, de um embate de interesses, de uma disputa em torno de ideias sobre o que pode ser o Brasil.
>
> (Capítulo 5, item *O Estado brasileiro*)

> Quando você ouve seus pais falarem de política, quando você ouve e vê, na televisão, notícias e debates sobre o que acontece na Câmara de Vereadores e na Prefeitura de sua cidade, ou na Assembleia Legislativa Estadual e no Palácio do Governo do Estado, ou na Câmara Federal, no Senado e no Palácio da Alvorada, ou numa passeata de algum grupo que está reivindicando certo direito..., o que você ouve e vê é o diálogo e a disputa a respeito do que é e pode vir a ser a cidade, o estado, o país e o mundo.
>
> As diversas visões que as pessoas e grupos sociais têm da cidade e do mundo dependem do modo como vivemos na cidade e no campo, dependem dos lugares por onde circulamos, dependem de nossos interesses, entre outras coisas.
>
> (Capítulo 2, item *O que estudamos*)

Outro fio condutor: a ideia de vários modos de ver ou de compreender

O segundo fio condutor do capítulo aparece:

- desde logo, na atividade em torno da música *Amanheceu, peguei a viola*, por exemplo, na discussão proposta sobre a relação entre a letra da música e a ilustração que a acompanha;
- no trabalho com o mapa Brasil: político, que se inicia no item *O território brasileiro* e é retomado ao final do item *O Estado brasileiro*, trabalho que escolhemos para destacar no mapa político o sentido de imagem do Estado, e destacar ou não esse sentido implica diferentes modos de ver;
- no boxe *Fronteiras* (item *O território brasileiro*), onde, ao apresentarmos cidades de fronteira e, ao final, algumas perguntas, procuramos criar possibilidades de outras imagens e sentidos para as fronteiras, diferentes das linhas de separação que frequentemente vemos nos mapas;
- no boxe *Entre fronteiras*.
- no item *Ultrapassando fronteiras*.

Estudo das imagens

No item *O território brasileiro*, ao iniciarmos o estudo do mapa *Brasil: político* fazemos menção rápida, sem detalhes, a dicas anteriores sobre caminhos de "entrada" numa imagem. Consideramos importante não repetir, a todo momento, essas dicas, mas, de vez em quando, elas devem reaparecer.

A linha do tempo da figura 7 permite que façamos um comentário a respeito da elaboração de gráficos, mapas, linhas do tempo, quadros, tabelas, e desenhos pelos alunos.

Quando propomos aos alunos esse tipo de trabalho é importante que não passemos logo adiante, ou seja, deve haver alguma razão para a construção, por exemplo, de uma linha do tempo. Então, depois que as imagens estão prontas, é importante olhar para elas, discuti-las..., talvez, a partir de alguma questão

colocada antes da construção da imagem, questão para a qual era esperado que a imagem permitisse imaginar "respostas".

No caso da linha do tempo, esperamos que os alunos façam comentários sobre a duração dos períodos (ver orientação 1), embora tenhamos deixado a questão "em aberto".

Capítulo 6 - Grandes regiões geográficas brasileiras

No capítulo 6, propomos um estudo a respeito de duas formas de olhar para o Brasil, para seu espaço, duas formas de pensar sobre o Brasil, duas maneiras de compreendê-lo:

- a divisão regional do Brasil criada pelo IBGE;
- a divisão do Brasil em macrorregiões geoeconômicas, criada pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger.

Destaquemos. Consideramos que a divisão de um espaço ou país em regiões é um modo de olhar para, um modo de entender, um modo de pensar esse espaço ou país, seguindo alguns critérios, escolhendo certos temas ou questões para os quais olhar. Região não é um fato ou dado natural.

Ora, tudo isso está de acordo com a ideia da possibilidade de vários olhares, de inúmeras interpretações, ideia que mantivemos acesa em todos os capítulos dos livros do aluno e do professor e que também marca presença nos itens *Imagens para o Brasil* e *Aprendendo na web*, deste capítulo 6.

O trabalho com o capítulo

Imaginamos que o trabalho com o capítulo exigirá um preparo prévio do professor. Levando em conta suas turmas, talvez seja preciso definir etapas de estudo, mais ou menos de acordo com a marcação dos itens.

O texto de maior complexidade, a nosso ver, não é extenso; na verdade é o trecho que se inicia logo depois da questão 3 do subitem *As macrorregiões geoeconômicas* e termina antes da figura 5.

Em alguns momentos do trabalho, com certeza, o professor terá que explicar, fazer pequenas exposições, sínteses...

Região: um modo de olhar

Organizamos nossa proposta de modo que os alunos tenham uma experiência prática de sugerir uma divisão do Brasil em regiões, a partir de um único indicador social: mortalidade infantil.

Apenas depois dessa experiência, da discussão a respeito dela, é que os alunos estudam as divisões do IBGE e de Pedro Pinchas Geiger.

Antes de tudo, os alunos precisam compreender o mapa da figura 1, o que talvez seja facilitado por uma discussão coletiva, durante a qual o professor orienta a observação do mapa, apresenta perguntas, ouve as dúvidas, explica... Talvez o trabalho coletivo se prolongue até à orientação de número 4.

Importante: no mapa desenhado pelos alunos em papel vegetal, cada região terá uma cor só, ou seja, todos os estados que fazem parte de uma mesma região ficarão com a mesma cor.

Questão 5: a questão envolve a generalização, a respeito da qual tecemos comentários no capítulo 2 deste livro do professor (item *A cidade do mapa ou da planta*). O mapa que os alunos produziram no papel vegetal é mais generalizado do que o mapa da figura 1. Neste último, podemos ver as diferenças entre os estados, quanto à taxa de mortalidade infantil, enquanto no mapa do vegetal isso não é mais possível.

É importante que o professor note (mas ainda não precisa tratar disso com os alunos) que o mapa da figura 1 também é generalizado: nele são "perdidas" as diferenças entre os municípios.

Grandes regiões geográficas brasileiras As macrorregiões geoeconômicas

Questão 3: os limites das regiões geoeconômicas não coincidem com os limites dos estados, o que indica que, para essa divisão regional do Brasil, os limites político-administrativos dos estados não foram um dado tão importante.

Uma região é toda igual?

Procuramos chamar a atenção para um problema bastante comum, ou seja, o de considerarmos as regiões como espaços homogêneos, sem diversidade interna.

Figura 9. É um mapa que denominamos *mapa de figuras proporcionais*. Proporcionais porque as figuras, no caso de nosso mapa são os círculos, mantêm entre si as mesmas proporções que as quantidades que elas representam. Ou seja, se o número de domicílios em favelas de um município é duas vezes maior que o de outro, então, no mapa, o círculo do primeiro município tem área duas vezes maior que o círculo do segundo.

O trabalho com essa figura exige um cuidado especial do professor. É preciso ouvir os alunos, para perceber se compreendem o mapa. Talvez sejam necessárias algumas explicações...

Imagens para o Brasil

As orientações 1 e 2 merecem toda a atenção. O primeiro momento da atividade é aquele durante

o qual os alunos se dedicam ao estudo, ao entendimento dos mapas com os quais vão trabalhar. Novamente, um momento que deve ter um cuidado especial por parte do professor.

Aprendendo na *web*

A ideia é que os alunos vejam (em certo sentido, criem para si) outras imagens do Brasil, imagens que não sejam aquelas apresentadas pelas grandes redes nacionais de televisão. Realizamos um pouco disso no boxe *Fronteiras*, do capítulo 5.

Capítulo 7 - O que os olhos não veem...

Democracia... atua quando eu ouso
amua quando repouso...

Trecho da música *Democracia*, de Tom Zé

No capítulo 5, nós lembramos o Orçamento Participativo. Isso porque consideramos que é necessário pensar não apenas sobre os poderes da República (Executivo, Legislativo, Judiciário) ou sobre os limites territoriais de estados e municípios, mas também sobre a participação do povo, dos cidadãos, nas decisões a respeito da vida dos municípios, dos estados e do Brasil.

Agora, neste capítulo 7, vamos propor que você e sua turma discutam um pouco mais as relações entre o povo, os cidadãos, e os poderes da República, em todos os níveis (federal, estadual e municipal).

(Parágrafos do item *Um capítulo diferente*)

Trata-se de uma fábula, uma história que admite diversas visões ou interpretações. A leitura e a conversa a respeito da história escrita por Ruth Rocha permitem que os alunos também pensem sobre cidadania no Brasil, retomando ideias presentes em toda a unidade 2.

A introdução visual da unidade II

Seria interessante discutir coletivamente a respeito da introdução visual da unidade 2. Que sentidos os alunos veem naquela imagem, ao final dos estudos da unidade?

Unidade 3 – Mapas: imagens para o mundo

Capítulo 8 - Na direção dos mapas

Aqui, vamos fazer apenas uma sugestão e apresentar as orientações e o material para *Localizando lugares num planisfério (um jogo)*.

Sugestão. Durante as atividades sobre orientação, ou depois, seria interessante que os alunos colocassem (orientassem) uma rosa dos ventos no centro de um mapa do Brasil; assim, eles compreenderiam de onde vêm os nomes das grandes regiões geográficas estudadas no capítulo 6.

Essa rosa dos ventos precisa ter as direções cardeais (N, S, E e W) e colaterais (NE, SE, NW, SW).

Localizando lugares num planisfério (um jogo)

No final deste livro do professor, há quatro folhas com orientações e materiais necessários para o jogo que apresentamos no capítulo 8.

As folhas não devem ser destacadas. É melhor fazer cópias xerox delas.

As orientações para o jogo e a brincadeira entram, mesmo, somente no fim do item *Localizando lugares num planisfério (um jogo)*.

Capítulo 9 - Retomando caminhos... para seguir adiante

Vocês concordam com a ideia de que podem existir diferentes visões sobre uma questão?

(Pergunta do item *Geografia e os diferentes modos de ver*)

Nestes finais de livros do aluno e do professor seria repetitivo escrever a respeito de várias ideias e intenções que nos motivaram.

O estilo do texto do livro do aluno é bem conhecido dos professores.

Então, vamos criar novas interpretações e sentidos.

Lembrar de todo um ano de estudo e de um livro que apresentou vários assuntos e modos de ver (talvez novos para os alunos) é trabalhar numa certa escala, que implica determinado grau de generalização (usamos palavras da Geografia). Ou seja, uma visão mais geral (e rápida), que talvez permita aos alunos estabelecerem relações antes não imaginadas.

De outro lado, aquilo que os alunos lembram ou escolhem para destacar é o que chamou a atenção deles, o que os tocou, o que "ficou"... de sabido ou de inquietação, de dúvida... Então, a escuta do professor deve ser atenta, refinada... Um momento de avaliar as relações que envolveram alunos, professor e a proposta do livro de Geografia.

Bibliografia

ALMEIDA, M. J. de. "A educação visual da memória: imagens agentes do cinema e da televisão". *In*: *Pro-Posições*. Campinas: v. 10, n. 2 (29), p. 9-25, jul. 1999.

ALMEIDA, M. J. de. *Cinema*: arte da memória. Campinas: Autores Associados, 1999.

AMORIM, A. C. R. de. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de biologia*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ANDUJAR, C. *A vulnerabilidade do ser*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

IBGE. *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

BANYAI, I. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque-book, 1995.

BRAGA, L. *Luiz Braga*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

CALLIGARIS, C. "Um prédio ocupado, em Curitiba". *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 31 jul. 2003, p. E10. Também disponível na web: <www1.uol.com.br/cgi-bin/bibliot/arquivo.cgi?html=fsp2003&banner=bannersarqfolha>.

CANIATO, R. *Projeto de ciência integrada*: texto e atividades. v. 1: A Terra em que vivemos. Campinas: Papirus, 1989.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTRO, I. E. de. *et al*. *Geografia:* conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KOSSOY, B. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, B. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

KURUSA; DOPPERT, M. *A rua é livre*. São Paulo: Callis, 2002.

LARROSA, J. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LE DUC, M. & TORDJMAN, N. *A cidade em pequenos passos*. São Paulo: Nacional, 2006.

MANSUR, J. *O frio pode ser quente?* São Paulo: Ática, 1999.

MARTINELLI, M.; FERREIRA, G. M. L. *Atlas geográfico ilustrado*. São Paulo: Moderna, 2004.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de.; PICARELLI, A.; MOLINA, A. *et al*. "Escritos de algumas pessoas na busca do que seria uma geografia escolar a propor"... *In*: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. (Orgs.). *Estudo, pensamento e criação – Livro I*. Campinas: Unicamp, 2005, p. 113-151. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/Texto_Completo/GeoProesfTextoCompleto.pdf>.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. "Perguntas à televisão e às aulas de Geografia: crítica e credibilidade nas narrativas da realidade atual". *In*: PONTUSCHKA, N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs). *Geografia em perspectiva*: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p. 353-365.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. *A cidade (tele) percebida*: em busca da atual imagem do urbano. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PETERS, A. *La nueva Cartografia*. Barcelona: Vicens-Vives, 1992.

PINTO, Ziraldo A. *A leste do E*. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANCIÈRE, J. "O instante decisivo forjado". *Folha de S.Paulo*. São Paulo: 27 jul. 2003. Caderno Mais!

ROCHA, R. *O que os olhos não veem*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003.

SACKS, O. *Um antropologo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SCHAMA, S. *Paisagem e memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

THÉRY, H.; MELLO, N. A. de. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. São Paulo: Edusp, 2005.

VASCONCELOS, R.; ALVES FILHO, A. P. *Novo atlas geográfico*. São Paulo: FTD, 1999.

ZAMBONI, E. "Representações e linguagens no ensino de História". *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 89-102, 1998. Também disponível na web: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005&lng=pt&nrm=iso>.

ANOTAÇÕES

Encarte: Localizando lugares num planisfério (um jogo)

FOLHA DE INSTRUÇÕES

1) O professor deve providenciar dez cópias do mapa que está neste encarte.
2) Em cada uma das cópias o professor assinala cinco pontos, ou seja, ponto e letra, como indicado a seguir:



- 1ª cópia: C, D, G, H, K
- 2ª cópia: B, C, D, G, J
- 3ª cópia: C, E, I, J, K
- 4ª cópia: B, G, H, I, K
- 5ª cópia: A, C, F, G, I
- 6ª cópia: C, F, G, H, I
- 7ª cópia: A, D, F, G, K
- 8ª cópia: A, D, E, J, K
- 9ª cópia: A, B, D, H, J
- 10ª cópia: D, E, I, J, K

Para saber onde situar os pontos basta observar suas coordenadas geográficas na **Folha para controle dos pontos sorteados**.

3) Recortar e dobrar as indicações das coordenadas geográficas da **Folha para sorteio dos pontos**. Esses papeizinhos serão sorteados.
4) Dividir os alunos em dez grupos, distribuir um mapa por grupo e mais grãos de feijão.
5) Para facilitar a participação de todos, nos encartes dos livros dos alunos há um mapa para o jogo. Cada aluno deve copiar em seu mapa os pontos do mapa que o professor entregou para o grupo.
6) Começar o jogo: cada grupo retira um papelzinho e diz as coordenadas, espera-se um tempo até que todos os grupos tenham observado se têm ou não algum ponto com aquelas coordenadas. O grupo que completar todos os pontos de seu mapa grita "terminamos!".

A **Folha para controle dos pontos sorteados** permite ao professor anotar esses pontos e assim torna-se fácil conferir rapidamente se o grupo realmente venceu.

FOLHA PARA CONTROLE DOS PONTOS SORTEADOS

A (40° N, 110° W)

B (10° S, 140° W)

C (20° N, 50° W)

D (10° S, 60° W)

E (40° N, 0°)

F (0°, 0°)

G (50° S, 20° W)

H (50° N, 80° E)

I (0°, 160° E)

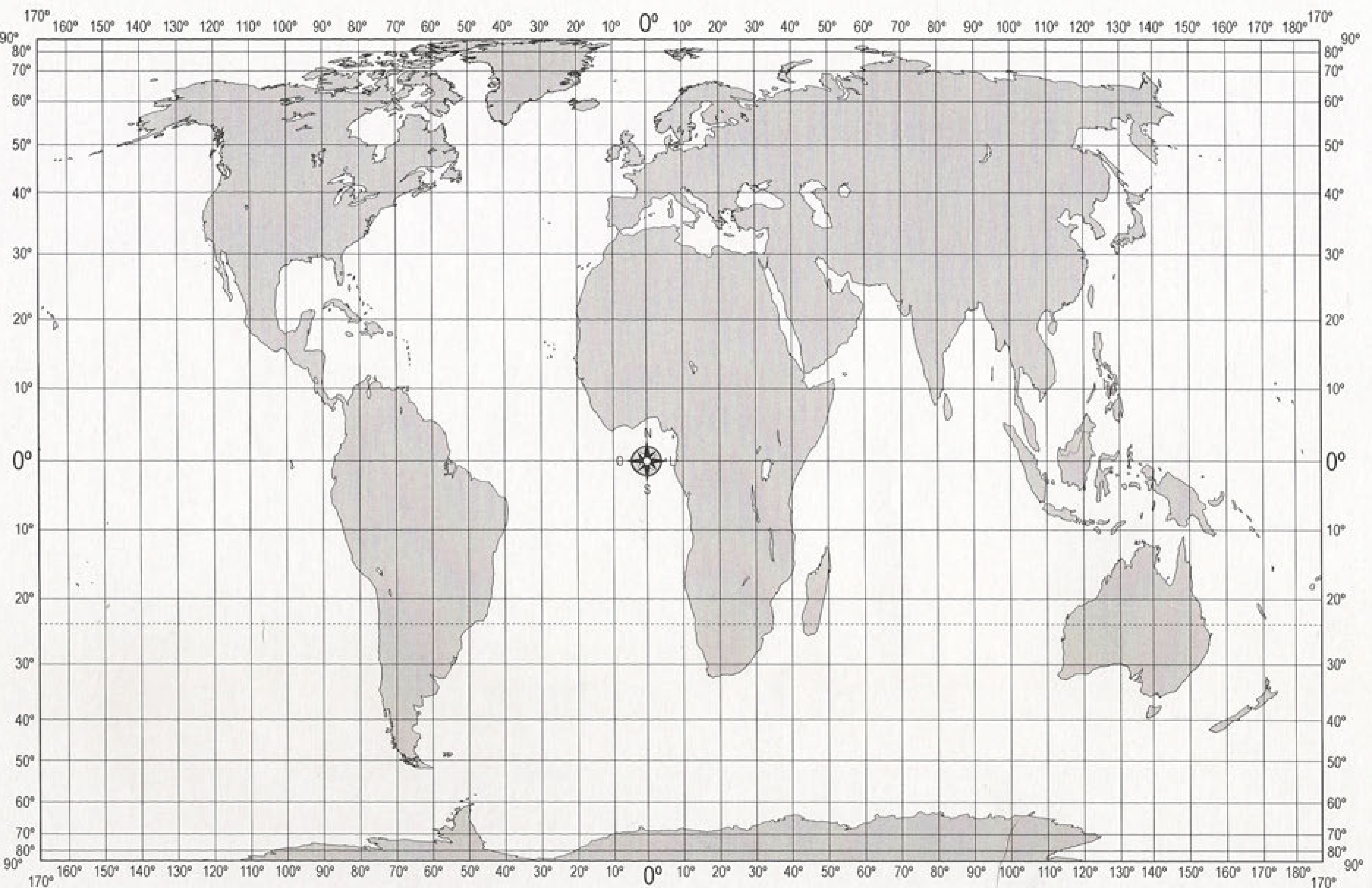
J (20° S, 130° E)

K (0°, 60° E)

FOLHA PARA SORTEIO DOS PONTOS



40° N, 110° W
10° S, 140° W
20° N, 50° W
10° S, 60° W
40° N, 0°
0°, 0°
50° S, 20° W
50° N, 80° E
0°, 160° E
20° S, 130° E
0°, 60° E



Planisfério de Peters

ANOTAÇÕES

ANOTAÇÕES


ISBN 978-85-7741-042-2
9 788577 410422


RSE


FSC
www.fsc.org
MISTO
Papel produzido a partir de fontes responsáveis
FSC® C092787